

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA FERNANDA MORALES

**O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ESPANHOL: UM ESTUDO BAKHTIANO DAS VOZES SOCIAIS QUE
CIRCULAM ENTRE OS ESTUDANTES DE LETRAS DA UFPR.**

CURITIBA
2012

LÍVIA FERNANDA MORALES

**O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ESPANHOL: UM ESTUDO BAKHTIANO DAS VOZES SOCIAIS QUE
CIRCULAM ENTRE OS ESTUDANTES DE LETRAS DA UFPR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

CURITIBA
2012

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço por toda a paciência, compreensão e cuidado a minha orientadora, professora Deise. Nenhuma palavra que escreva aqui será suficiente para agradecer esse tempo de amadurecimento e aprendizagem. A maior lição foi a prova que não só se ensina com palavras, mas principalmente com ações, amor e respeito ao *Outro*.

À professora Tânia Maria Baibich pela ajuda, incentivo e por acreditar no potencial deste trabalho quando ele ainda era o embrião de uma ideia, e principalmente por me mostrar como o pensamento sobre Educação é um pensamento sobre as pessoas e sobre a vida.

Às alunas e alunos do curso de Espanhol que se dispuseram a participar e dividir suas experiências, sem eles nada do dito aqui seria possível. Também agradeço às professoras de língua e literatura da área de Espanhol que tão gentilmente cederam o tempo de suas aulas para a realização das entrevistas.

À banca de qualificação, professora Nylcéia e professor Gilberto pela leitura atenta e cuidadosa que me deu a segurança que os riscos se transformaram em chances e as chances em pensamento.

Aos meus colegas da representação discente do PPGE e nosso fórum de pós-graduandos da UFPR Cassius, Lucas, Natália, Thiago, Andressa e Marcelo pelas inúmeras horas de debates sobre educação, vida e política, e sobretudo, pela amizade.

Aos meus queridos amigos que sempre tiveram paciência para ouvir nos momentos difíceis, uma palavra de apoio para continuar o caminho e que se dispuseram a ajudar nas entrevistas e nas discussões teóricas: Camila Valore, Daniel Ikenaga, Júlio Marquez e Camila Tarborda. Aos que insistiam, mesmo quando não acreditei na conclusão desta dissertação Daniel Silva, Bernardo, Ricardo, Christy, Jéssica, Carlo, Fabrício (Panzer) e Gustavo.

Especialmente aos meus pais por deixarem livros e leituras sempre à minha disposição. Isso sempre será a melhor herança.

À CAPES pelas bolsa de estudos concedida.

*Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
(...)*

Paulo Leminski

RESUMO

Partindo do papel da literatura na formação de professores como a problemática dessa pesquisa, discorreremos sobre a formação de professores de língua espanhola da Universidade Federal do Paraná, entendendo a formação inicial no seu sentido contínuo e subjetivo. A literatura como uma experiência do sujeito que lê com as vozes das culturas estrangeiras, tem espaço ambíguo no ensino de espanhol hoje, já que, pelas concepções normativas/formalistas de língua presentes na formação acadêmica, a literatura parece ser o lugar de manutenção de um tipo específico de concepções estabilizadas de cultura. Partindo das noções bakhtinianas de sujeito, língua e gêneros do discurso, construímos nosso objeto de pesquisa tentando intercalar o que se tem dito no espaço acadêmico, a visão dos professores em formação e os discursos mais amplos sobre o espanhol. Para tal, realizamos entrevistas coletivas com os estudantes do curso de Letras nas quais perguntamos suas opiniões e visões sobre sua própria formação. Na última parte, relacionamos o dito pelos alunos com diferentes vozes sociais que surgem em documentos oficiais dos governos Espanhol e Brasileiro, assim como em manifestações públicas de associações de professores de espanhol. Tais ditos e entre essas vozes se inter-relacionam conformando um tecido de dizeres. Esse emaranhado de vozes se intensifica a partir da aprovação da lei 11.161/2005, bem como as referidas vozes sociais, desenharam um novo espaço discursivo para o espanhol. Tal tecido tende a convergir com as concepções da formação docente que percebemos nas entrevistas.

Palavras-chave: formação de professores; Espanhol; Bakhtin; literatura / língua / cultura.

ABSTRACT

Starting from the role of literature in teacher training as the problematic of this research, we will discourse about teacher training of Spanish language of the Federal University of Paraná, understanding the initial formation in its continuous and subjective direction. Literature as an experience of the subject who reads with the voices of the foreign cultures, today it has ambiguous space in the Spanish teaching, since, for the normative/formalistic conceptions of language in the academic formation, literature seems to be the place of maintenance of a specific type of stabilized conceptions of culture. Starting from the Bakhtin's slight of subject, language and speech genre, we constructed our object of research trying to interpose what it has been said in the academic space, the vision of the professors in formation and the more plentiful speeches about the Spanish language. For such, we did press conferences with the students of the course of Letras in which we asked their opinions about their own formation. Finally, we connected the results of the interviews with different social voices wich appear in official documents of the Governments of Spain and Brazil, as well as in public manifestations of Associations of Spanish teachers. What was said above and between these voices interrelate conforming a Speech network. This Speech network strengthens from the approval of law 11,161/2005, as well the related social voices, draw a new discursive space for the Spanish language. Such network tends to converge to the conceptions of the teaching training that we apprehended in the interviews.

Keywords: teacher training; Spanish language; Bakhtin; literature / language / culture

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(Baseado em Marchuschi, 2003)

Sujeitos entrevistados: a1, a2, a3, etc

Sobreposição de vozes: [

Sobreposição localizada: []

Pausas: (+) = 0,5 segundo

(++) = 1 segundo

(+++) = 1,5 segundos

(tempo) = mais de 1,5 segundos

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Truncamento brusco: /

Ênfase: letra maiúscula

Comentários da pesquisadora: (())

Silabação: hífen (- - - -)

Alongamento de vogal : ::

Sinais de entonação: “ = subida rápida (pergunta)

‘ = subida leve

Repetições: duplicação da letra ou da sílaba

Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: reprodução dos sons;

Corte no segmento da transcrição: /.../

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO1 – Construindo o objeto da pesquisa.....	14
1.1 O que define o literário?	19
1.2 A língua e a literatura como potencialidade cultural em direção à relação.....	29
1.2.1 Uso didático da literatura nas aulas de LE: o papel da literatura é uma questão lingüística e/ou cultural?	32
1.3 As concepções de sujeito e língua presentes na formação de professores.....	38
CAPÍTULO 2 – Análise das entrevistas.....	47
2.1 descrição da realização das entrevistas.....	48
2.2 O registro das entrevistas.....	49
2.3 Descrição dos grupos através dos questionários de identificação.....	50
2.4 Construção das categorias.....	51
2.4.1 Língua / Cultura	52
2.4.2 Literatura / Cultura.....	55
2.4.3 Literatura / Língua.....	57
2.5 Lista de autores e obras: análise dos resultados.....	61
CAPÍTULO 3 – Deslocamentos e permanências nos discursos sobre o espanhol: outras linhas do tecido.....	64
3.1 Lei 11.161/05: uma oportunidade para o debate.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
Referências Bibliográficas.....	84
ANEXO 1 – Roteiro Semi-estruturado.....	87
ANEXO 2 – Questionários de identificação.....	88
ANEXO 3 – Questionários de identificação: resultados.....	90
ANEXO 4 – Lista de autores e obras: resultados.....	108
ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas.....	119

INTRODUÇÃO

A formação de professores e professoras de línguas estrangeiras é um tema que tem sido abordado por inúmeros pesquisadores e tem sido alvo de preocupação de projetos de pesquisa e publicações. Nosso objetivo nesta dissertação é, tendo a questão da literatura como preocupação central, refletir sobre formação inicial de professores de Espanhol a partir do que os próprios alunos dizem sobre ela. Esta problemática aparece como um elemento fundamental quando pensada em termos da relação estabelecida pelas alunas e alunos entre a língua, a literatura e a cultura no (re)conhecimento da alteridade.

Isso porque professor de língua estrangeira não é somente alguém que possui um conhecimento técnico do seu objeto, mas é principalmente alguém que trabalha com a dimensão do reconhecimento do estrangeiro, de outras vozes e, por isso, com a relação identitária estabelecida no processo de ensino/aprendizagem de língua.

Assim, as perguntas que nos fazemos são: quais são as expectativas dos alunos que cursam a graduação em Letras? Já que a literatura não tem uma “utilidade” imediata para o professor de espanhol, pois a maioria não lecionará literatura de língua estrangeira na escola (o destino mais provável para o graduado em espanhol), qual é o espaço que lhe cabe?

A revisão inicial dos trabalhos já feitos sobre o assunto mostrou que a literatura nos cursos de licenciatura em língua estrangeira costuma justificar-se principalmente pela sua dimensão cultural ou pelo estudo da teoria literária isoladamente, reafirmando o valor simbólico na tradição de uma cultura, mas também pela sua função na “educação linguística” como contato com textos autênticos, apelando para um lugar instrumentalizado, uma vez que a maior tendência da licenciatura em Espanhol não tem por objetivo a formação professores de literatura estrangeira¹ e sim de língua.

Neste trabalho, escolhemos a entrevista coletiva como instrumento de pesquisa pois ela permite um momento de organização coletiva de ideias e de construção de um discurso entre interlocutores que possibilita a contraposição de opiniões e visões sobre o objeto ou assunto que propusemos. Esta opção está justificada no tipo de resposta que ela poderia nos trazer e se mostrou mais adequada à natureza da questão da formação de professores, entendida por nós como um processo de subjetivação, e pela

1 O mercado de trabalho do graduado em literatura termina reduzindo-se ao ensino superior, pois, não se considera que a literatura de língua estrangeira é uma preocupação da escola básica ou média. Cf, Capítulo 1.

possibilidade de reflexão sobre lugares intersubjetivos, que, segundo Jurgenson (2003, p 131) define o lugar do entrevistador como de uma espécie de guia do grupo de discussão.

A pesquisa qualitativa busca a subjetividade tentando explicar e compreender as interações e os significados subjetivos individuais e de grupo. As explicações que os alunos dão às questões das entrevistas, quer dizer, suas repostas, necessitam de um marco de referência nos quais há significados para além da própria objetividade científica, consciência do próprio discurso, neutralidade ou coerência interna e que são compartilhados (ou não) pelos indivíduos que circulam nos mesmos espaços, frequentam as mesmas aulas e têm objetivos profissionais próximos.

Desta forma, consideramos que os sujeitos produzem e interpretam significados, e que os discursos estão ligados a um contexto histórico e um contexto imediato de produção que condicionam as formas como acontecem, fazendo deles acontecimentos enunciativos únicos e historicamente situados. Os enunciados, por outro lado, estão sempre em diálogo – tanto com seus interlocutores imediatos como com outros discursos e vozes dos quais são resposta. O enunciado, portanto, (se) comunica, e a comunicação, que acontece sempre em comunidade, se dirige a um outro, um interlocutor socialmente situado, sendo a expressão que precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção (Kramer, 2007, p.61).

Interessam-nos as permanências nas quais os discursos que atravessam as falas dos estudantes se configuram, como movimentos *centrípetos*, isto é, de convergência com discursos que circulam na esfera social. Também, nos interessam os deslocamentos, movimentos *centrífgos* (ambos conceitos de BAKHTIN, 1998) nos quais as fissuras do discurso, as descontinuidades que tornam heterogênea a fala podem mostrar as formas como é compreendido o espaço da literatura na formação, considerando que nesta dupla natureza do enunciado existem efeitos de monologização e dialogização. A dialogicidade interna do discurso precisa da pluralidade de vozes do enunciado, essas vozes estão em relação na forma de retomadas, paráfrases, negação, divergência, convergência e conflito dos discursos que circulam num determinado campo.

Nossa tarefa se configura, partindo dessas noções, na tentativa de percepção dos discursos produzidos por cada um dos grupos e dos indivíduos inter-relacionados que foram entrevistados sobre a sua própria formação, compreendendo esse conjunto de dizeres na sua ambivalência e pluralidade. O ambiente escolar, no nosso caso a universidade, ao mesmo tempo produz e reproduz saberes de outras instituições sociais, e, portanto, significaria afirmar que os saberes que produzem no contexto institucional

sobre determinado objeto, as escolhas didáticas e os objetivos explicitados ou não desta formação, não estão fora do emaranhado de dizeres sobre a literatura.

Mesmo sendo um trabalho que trata de literatura e como os sujeitos se relacionam com ela, este não é um trabalho sobre “leitura” ou sobre “formação de leitores”. Nosso objetivo é pensar a formação de professores de espanhol através da chave da literatura, relacionando-a aos outros conhecimentos que constituem este processo formativo tais como o estudo da língua estrangeira e da linguística entre outros e que no seu conjunto conformam o complexo teórico estruturador da formação em Letras. Por isso cada vez que utilizamos a palavra “leitor” nos referimos ao sujeito que lê, agente da experiência literária, e a “literatura” como um dos conhecimentos do processo da educação formal.

No primeiro capítulo, através do diálogo com a bibliografia de formação de professores de língua estrangeira, da Teoria Literária e da Linguística Aplicada, exporemos os conceitos organizadores para a estruturação da investigação na tentativa de mapear o que se tem se dito sobre o assunto. A discussão sobre o quê define a literatura como objeto cultural e estético nos permitirá, além de organizar um conceito operatório de literatura, fazer um pequeno levantamento das diferentes formas em que a crítica literária tem lidado com essa problemática.

Feito isso, focaremos nas formas como a Linguística Aplicada e a metodologia de ensino têm tentando recolocar a questão da literatura no ensino de línguas, pensando nos argumentos que justificam essa retomada, nas formas em que isto pode ser feito no contexto da Abordagem Comunicativa e nas concepções de literatura que fundamentam tal movimento teórico, justificado sobretudo na sua função cultural inegável e como modelo linguístico.

Na última parte deste capítulo, nos debruçaremos sobre a formação de professores e as diferentes problemáticas que são levantadas pelos teóricos da área. Assim, nosso objeto nesta sessão é mostrar como há uma confluência de discursos que pensa a formação inicial por vários vieses, porém esquece dos processos de subjetivação da formação.

No capítulo 2 descreveremos as entrevistas, primeiro caracterizando os grupos envolvidos com as informações coletadas através de um questionário de identificação. O questionário foi constituído por oito perguntas nas que identificou a situação dos alunos no curso: habilitação (simples ou dupla), ênfase (licenciatura ou bacharelado), periodização, disciplinas cursadas, reprovadas ou canceladas, motivos iniciais da escolha do curso e mudança ou não destes motivos.

Em segundo lugar, falaremos sobre a aplicação das questões na forma de um roteiro semi-estruturado (também chamado na literatura de semidiretivo ou semi-aberto). A entrevista de carácter semi-estruturada tem como característica questionamentos feitos a partir de perguntas básicas que foram apoiadas em hipóteses sobre o tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As perguntas feitas deram origem a novas hipóteses surgidas das respostas dos alunos e auxiliaram no recorte do objeto e na delimitação dos textos teóricos com os quais dialogamos.

Dessa maneira, para a elaboração do roteiro semi-estruturado levou-se em consideração os seguintes critérios apontados por Szymanski (2008, p.30): os objetivos da pesquisa; a amplitude das questões, de forma a permitir aos entrevistados a possibilidade de discorrer sobre o assunto livremente; o cuidado de evitar indução de respostas, assim como o cuidado com a escolha dos termos das perguntas.

As perguntas que estruturaram o roteiro foram elaboradas a partir de seis eixos temáticos dos quais foram propostas várias possibilidades de perguntas e selecionadas as que se adequaram de melhor forma aos critérios acima citados, cabendo ainda a possibilidade que das perguntas aos grupos variasse segundo o andamento de cada entrevista. Os eixos temáticos, portanto, foram elaborados a partir de hipóteses iniciais sobre o assunto, e sobretudo, pensados como temas a partir dos quais os alunos pudessem falar e emitir suas opiniões.

Na realização propriamente dita das entrevistas também se levaram em consideração alguns mecanismos que tentaram garantir a compreensão das questões colocadas pelos alunos. Eles foram: expressões de compreensão, na qual tentemos formular sínteses descritivas do que tínhamos entendido da fala deles, questões de esclarecimento, de focalização e de aprofundamento.

Assim, as categorias de análise que propomos neste capítulo tem origem em temas que os alunos relacionam com a questão da literatura, com a língua e seu ensino e aprendizagem e com a cultura. Nessa sessão levantaremos hipóteses de interpretação baseadas nas entrevistas já transcritas que estão em anexo. Partiremos de algumas temáticas recorrentes como primeiro momento de uma categorização das noções que rodeiam nosso objeto.

No último capítulo, pretende-se observar as estratégias discursivas *centrípetas* e *centrífugas* que são identificáveis nos discurso dos alunos e que circulam em outras esferas, por exemplo, as políticas linguísticas do Espanhol - que ainda que não sejam

citadas explicitamente têm reflexo nas formas de aprender e de ensinar língua estrangeira e no que se diz sobre elas - e principalmente a heterogeneidade de vozes que compõem os discursos dos futuros professores de espanhol.

CAPÍTULO 1 - CONSTRUINDO O OBJETO DA PESQUISA

“Gostaria de saber”, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticas. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como...”

História sem fim, Michael Ende

O tema da formação do professor de línguas tem sido abordado em muitas pesquisas, tanto por investigadores da área pedagógica quanto por autores da linguística aplicada. A grande maioria deles versa sobre experiências bem sucedidas - algumas mais, outras menos -, sobre os aspectos metodológicos dessa formação - como alguns procedimentos (diários, narrativas, pesquisa-ação etc) -, sobre as ausências formativas - do ponto de vista ideológico (questões sobre hegemonia cultural, interculturalidade, etc) ou do ponto de vista da sua formação linguística (campos semânticos específicos, aspectos gramaticais, etc.) -, ou ainda sobre os aspectos pedagógicos dessa formação para públicos específicos, como, por exemplo, o ensino de línguas para crianças.

Em menor número, mas não menos significativos, têm sido os trabalhos dedicados a discutir alguns aspectos do processo de subjetivação destes profissionais (SILVA, 2002; GIMENEZ, 2002). No entanto, a maioria deles trata dessa formação de maneira genérica. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que coloca o professor de língua como pertencente a um grupo profissional definido, ajudando-o a recompor sua identidade no ambiente escolar (muitos deles só possuem a experiência formativa referenciada em escolas de idiomas), deixa de revelar alguns aspectos mais específicos dessa formação, como a sua relação com a linguagem e com a literatura, a reflexão sobre o processo de subjetivação linguística do professor de línguas e a centralidade da cultura, problematizando alguns aspectos dessa formação nas academias.

A literatura no ensino superior, por outro lado, tem sido marcada pelo tema da leitura e da formação de leitores, através da preocupação sistemática - que toma força nos anos noventa - com a leitura e a literatura na escola, olhando para a formação do professor da área de Letras como um dos pontos essenciais para sua compreensão. Por outro lado, quando pensamos no papel da literatura na formação do professor de línguas estrangeiras, verificamos através da revisão bibliográfica que existe um afastamento

metodológico entre as formas de ensinar língua - refletidos no Método ou Abordagem Comunicativa - e o papel da literatura nos cursos de graduação, deixando a literatura como uma “ideia fora do lugar” (SILVA, L., 2009), ao mesmo tempo em que as diretrizes curriculares nacionais recomendam que, no ensino fundamental e médio, o ensino de uma língua estrangeira moderna deva pautar-se na compreensão leitora². Há, neste conjunto de ideias, o que poderíamos pensar como um descompasso no interior da formação, uma vez que o que se aprende na graduação não se comunica com o que se ensina ou se espera ensinar na escola³.

Este descompasso notado pela literatura da área e pelos alunos entrevistados, é a pergunta essencial deste trabalho. Em que lugar da formação este descompasso se dá e quais são os discursos que o sustentam? É o que tentamos investigar através da voz dos sujeitos inseridos no processo da formação inicial em Espanhol. Assim, entendemos que a formação de professores, no seu sentido amplo, é sempre um *continuum*, pois a experiência dos sujeitos que passam por um curso de graduação está marcada tanto pelos discursos que circulam na esfera acadêmica especializada como também na sociedade. As formas de ver os objetos são perpassados por visões conflitantes, ambíguas e historicamente construídas que envolvem o sujeito e que se organizam ora por movimentos concentradores de verdades sobre os objetos e do mundo ou como descentradores desses discursos.

Compreendida nessa chave, a cultura não está constituída por discursos unitários e livre de conflitos e contradições. Segundo a investigação bakhtiniana a cultura é o lugar de encontro dessas diversas vozes sociais no qual:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação [...] (BAKHTIN, 2010b, p. 82).

Isto significa que nosso esforço parte da tentativa de mapear os discursos produzidos de forma controlada, selecionada, organizada e distribuída e, ao mesmo tempo, considerando a dimensão móvel e instável, aquilo que está entre o poder dizer e o deslocamento, e no qual seria possível vislumbrar onde os discursos dos graduandos, dos teóricos da língua e da literatura coincidem (ou não) em regularidade e em deslocamento.

2 BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares, Ensino Médio**, 2000, p. 14.

3 Zilberman no início da década de 90 coloca essa questão de forma clara e diz: “A reflexão sobre o ensino de língua e da literatura ou a ênfase na produção de textos e de atividades como leitura sugere que cabe ao terceiro grau repensar seu modo de atuação patenteado até agora nos currículos, disciplinas e programas de curso. De um lado, constata-se a discrepância entre o que o estudante aprende e o que ele precisa ensinar, procurando reatar duas pontas e tornando o trabalho acadêmico mais operacional” (1991, p. 141).

O contexto em que se dão as enunciações permite que elas não circulem somente em uma única esfera, mas que os discursos sobre o que é a literatura, a língua e a cultura se cruzem, confirmem e se desloquem sem que os sujeitos que os enunciam percebam de forma consciente sua origem.

A partir dos eixos organizadores das entrevistas coletivas⁴, neste capítulo nos propomos a delimitar teoricamente nosso objeto de pesquisa através do diálogo com trabalhos que pensam a literatura e a língua na formação de professores de línguas estrangeiras modernas, isto é, tentou-se traçar um *estado da arte* da relação entre estes três temas para poder situar nossa pesquisa em um diálogo entre o discurso acadêmico e o discurso dos futuros professores de espanhol.

Os eixos das entrevistas são o resultado de uma sistematização das questões que acreditávamos importantes na configuração do nosso trabalho, e que, de certa forma, passam por campos de conhecimento que dialogam muitas vezes à distância, ou que se comunicam de forma precária. Mesmo que a preocupação com a formação de professores na área de Letras tenha tomado força nos últimos anos, ainda não é uma preocupação central dos pesquisadores⁵. Este fato, se deve, por um lado, à valorização da linguística que recorta a língua e a linguagem nos seus mecanismos de funcionamento formal, preocupando-se com a descrição abstrata da materialidade da língua. Por outro lado, os estudos literários tendem a reforçar o diálogo sobre os autores e as obras e também sobre questões teóricas, da historiografia literária, história da literatura e não sobre como todo esse arsenal teórico pode contribuir para o trabalho docente dos futuros professores de línguas na escola. Mesmo áreas de pesquisa específicas como a formação de leitores e as que envolvem

a leitura têm sido de alguma forma isoladas em comparação ao fortalecimento de outros temas.

A relação da língua e da literatura parece, em um primeiro momento, uma relação natural e sem conflitos: ambos são em princípio objetos complementares e que, inclusive, se sobrepõem. A ideia de que para se falar ou escrever melhor uma língua (materna ou estrangeira) passa-se pela leitura de literatura é uma dessas verdades inquestionáveis que circulam na sociedade e que recortam a relação que os sujeitos têm com a língua.

4 As entrevistas e a análise delas será preocupação do capítulo 2.

5 Um indicio disso é o escasso tempo disponibilizado para a discussão sobre ensino no XII Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada e no VII Congresso de Associação Brasileira de Linguística, ambos, coincidentemente, realizados na UFPR em 2011.

Ela vem sobretudo de uma concepção da linguagem que Faraco chama de “normativista”, pois é da literatura que se abstraem todos os exemplos de como se deve *usar* a língua. Basta abrir qualquer gramática normativa para encontrar textos de Machado de Assis, Eça de Queiros, José de Alencar e outros nomes da literatura canônica. O normativismo sendo, como afirma Faraco (1997), a única forma de se compreender a língua que transgride os muros acadêmicos e se estabelece na sociedade, executa este papel discursivo: a língua se impõe ao sujeito, tenta estabilizar as possibilidades do dizer, ao mesmo tempo em que estereotipiza seu uso.

Há nesta concepção de língua e literatura um viés ideológico que liga os dois objetos a uma ideia *renovada de nação*, como discurso que articula a língua e a literatura em uma identidade nacional, contemporaneamente adaptando estas ideias de unidade à ideais compatíveis com as configurações sócioeconômicas do capitalismo. A ideia neoliberal de nação difere do nacionalismo clássico pois reorienta as questões como origem, pureza e uniformidade (VILLA & DEL VALLE, 2005) mas continua estando presente no cerne da delimitação do que se entende como cultura, no significado do nacional e do estrangeiro. O *estrangeiro* entendido como aquilo que *não sou eu*, que não me pertence, que vem de fora dessa fronteira discursiva. Esta maneira de compreender a língua, a literatura e a cultura manifesta, nesta fronteira, a relação com a alteridade da qual se desenha toda (im)possibilidade de comunicação e que termina por apagar a subjetividade, pois fixa os sujeitos envolvidos, suas vozes e as vozes dos Outros.

Nesse contexto, qual é o objetivo de ensinar e estudar literatura de línguas estrangeiras na licenciatura em Letras? SILVA (2009) nos chama atenção justamente para esta questão, diz que nos cursos de graduação existe uma aparente preocupação quanto ao futuro das disciplinas de literaturas em língua estrangeira, uma vez que a principal função do curso seria habilitar um professor para ensinar línguas estrangeiras, ou seja, um aluno que opte por uma licenciatura em língua inglesa deve, sobretudo, estar apto para ensinar essa língua e não sua literatura ao concluir o curso (SILVA, L, 2009, p. 120). Esta afirmação mostra que os objetivos dos cursos de graduação em letras estrangeiras estão focados para a formação do professor de línguas e não literaturas, uma vez que não existe um mercado de trabalho além da universidade para esse perfil profissional, o que provocaria que o estudo de textos literários em línguas estrangeiras se torne um elemento quase decorativo, um reforço à educação linguística e um “enriquecimento cultural”. É justamente dentro desta preocupação em que colocamos a questão da língua e da literatura na formação do professor de LE: qual é então o lugar da

literatura e do literário? A literatura é vista dessa forma pelos alunos?

A acervo teórico desta área – especificamente na formação inicial de professores de língua estrangeira – mostra uma renovação através da preocupação com texto literário, uma vez o ensino da língua estrangeira desde os anos 80 tem se preocupado com a “língua em uso”⁶ da qual a literatura não faria integrada ao ensino de língua como um dos usos da linguagem, e sim como a forma de *reconhecimento cultural*. A crítica destas autoras e autores está na possibilidade de retomar o texto literário como um dos elementos fundamentais para o aprimoramento da competência leitora do aprendiz de língua e especialmente como veículo das formas de dizer do Outro. Desta forma, inúmeros trabalhos tem se dedicado a rediscutir o uso didático da literatura na aula de LE do ponto de vista da Abordagem Comunicativa, muito influenciados pelas questões da formação de leitores que chegam ao Brasil nos anos 90⁷. Nesse contexto, a literatura parece cumprir duas funções articuladas: ser um exercício linguístico, por um lado, ou seja, ser uma das formas qualificadas de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e ser um texto que tem a potencialidade da cultura: é através da leitura de grandes textos literários que é possível “conhecer” a cultura estrangeira.

Elas estão articuladas justamente porque quando se afirma que o texto literário é o lugar do qual “emana” a cultura, toda a responsabilidade recai na obra, e não em quem lê. Nessa perspectiva, o leitor de literatura estrangeira tem o papel de “decifrar” o código linguístico e o código cultural de determinado escrito, *reconhecendo* o que nele há de desigual, de estrangeiro, ao mesmo tempo transformando o texto na representação da cultura de um determinado país. Porém, como mostram estes autores, a língua continua sendo o objetivo e objeto central, assim o notam também os alunos nas entrevistas:

A8: ela é como um treinamento depois (+) se você tem até a língua três depois ela é um treinamento (+++) você aprendeu a ler você aprendeu a falar você aprendeu a escrever mas daí você vê se você aprendeu mesmo; A4: mas daí se acaba colocando para os alunos também a ideia de que você só pode ter acesso a literatura quando você tem um domínio completo da língua (++) e eu acho que isso é errado; (Entrevista 3)

Neste fragmento das entrevistas, podemos perceber o incômodo que a relação língua/literatura provoca no sentido que se busca uma função ou justificativa para a literatura a partir da língua, inserindo-a em um processo de aprendizagem que se compreende de forma linear. A réplica da afirmação questiona a relação que o primeiro

6 Meta estabelecida no Marco Comum Europeu e reproduzida sistematicamente em livros didáticos, no ensino e que ao longo das últimas décadas tenta, aqui no Brasil, incorporar nova preocupações, como, por exemplo, a própria literatura. Sobre a Abordagem Comunicativa no Brasil cf. PICANÇO, 2003.

7 Regina Zilberman e Marisa Lajolo possuem inúmeros trabalhos sobre o assunto.

aluno coloca, destacando justamente a necessidade de que, na aprendizagem, a estrutura linguística esteja bem estabelecida

Relativamente ao texto literário, nota-se o distanciamento entre texto e sujeito, no sentido em que, mesmo quando se leve em consideração as questões multiculturalismo – fronteira que separa a cultura de um sujeito da de outro - a obra de arte é caracterizada como objeto acabado e impenetrável às interferências do leitor, uma vez que as instituições de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifram os caminhos e respondem as perguntas (ZILBERMAN, 1991, p. 267).

Por outro lado, a literatura relacionada ao ensino de línguas estrangeiras se constitui como objetos historicamente interdependentes, o que provoca que a literatura seja vista como um *a priori* no ensino da língua por seu aporte cultural, uma vez que é inconcebível nos termos atuais em que se pensa o ensino de língua que ela, de uma forma ou outra, não esteja presente, pois carrega o componente cultural de uma cultura estrangeira. O que tem sido problematizado é qual é o lugar da literatura no ensino de línguas, pois, ao mesmo tempo em que a literatura é esse elemento inquestionável, dentro da abordagem de ensino hegemônica, não há espaço para um trabalho sistemático com o gênero literário, o que pode caracterizar-se como a impossibilidade da experiência com a literatura.

1.1 O quê define o literário?

Pensaremos o conceito de literatura através dos elementos com os quais a crítica literária tem tentando historicamente definir suas fronteiras. A naturalização do conceito de *literatura* segundo Abreu (2006) provoca que a clássica pergunta da teoria literária – o quê é literatura? - seja tão difícil e ao mesmo tempo tão importante. Já de saída, no chamado senso comum, se compreende que a literatura é algo universal, como se ela sempre houvesse existido, é um elemento intrínseco ao ser humano. Temos, então, uma concepção de literatura que a coloca sobre qualquer subjetividade. Mas o próprio conceito de literatura no sentido que hoje lhe atribuímos, é relativamente novo. Antes do século XIX, chama a atenção Jonathan Culler (1999, p. 27), *literatura* fazia referência a textos escritos de forma geral ou à ideia de “conhecimento de livros”. O que hoje chamamos de literatura, já fora para os alexandrinos, principalmente, exemplos de uso de linguagem, que serviram, como chamamos a atenção anteriormente, especialmente como fonte de “bons” usos de língua para a sistematização da gramática.

Segundo Eagleton (2005), nossa ideia de literatura pode ser resgatada do romantismo alemão do final do século XVIII no sentido de escrita imaginativa, ligada ao refinamento intelectual, à religião e à noção do que delimitaria o texto literário de outros seria o fato dele ser um texto no qual se faz um uso estético da linguagem. Levando esses fatos em consideração, podemos compreender de início que qualquer conceituação do que é a literatura que não leve em consideração que há sempre um valor cultural intrínseco nesta definição e que esse valor é culturalmente constituído, e não intrínseco às coisas, será no mínimo precária.

Não é nosso objetivo chegar a uma resposta sobre esta questão, nem muito menos esgotar a pergunta, porém interessa-nos o resgate da conceituação da literatura, e mais especificamente, da *literariedade* para observar quais são os elementos que de diferentes formas permanecem na definição do fenômeno cultural. Desta forma, Abreu (2006), dialogando com o levantamento de conceitos sobre o como tem se definido como literatura, elaborada por Culler (1999), estabelece uma categorização das formas de como se compreende a literatura, partindo do princípio de que, ao saber o que é incluído na grande categoria “Literatura”, se estabelece uma fronteira deste objeto cultural diferente em relação a outros que não fazem parte deste conjunto(ou seja, os não considerados literários). A seguir, sintetizaremos as noções centrais das categorias de Abreu pois elas nos auxiliarão a refletir sobre a questão da literatura ao contrapor cada uma delas aos conceitos bakhtinianos.

A primeira questão da natureza da literatura é sua *função estética*. Nesse nível, o estético não teria um objetivo para além dele mesmo e sua função é sempre a de deleite e fruição intelectual. Assim, no interior desse conceito de literatura teríamos os que centram a responsabilidade da literariedade no **autor**, pois o artista é alguém que utilizaria da sua intuição e talento para criar uma realidade ficcional através de um uso especial da linguagem. O que define a literatura também pode estar centrado na **forma**, já que há um manejo especial de linguagem, no qual os elementos linguísticos entram em uma relação complexa. A linguagem é colocada em primeiro plano. Ela pode estar também centrada no **texto**: a linguagem e a estrutura do texto, transformados em linguagem com uso artístico, seria usada de forma diferente que em outros gêneros. Também pode estar centrada em sua **função no leitor**, e a literatura teria o papel de agradar quem lê e fazer que tenha uma compreensão profunda do mundo.

A experiência literária teria a potencialidade de transformação do sujeito, por ser um tipo especial de escrita, e, dessa forma, teria o poder de civilizar ou “culturalizar” já

que uma expressão de uma “cultura culta” ou de uma consciência especial sobre o mundo, o sujeito e a sociedade. A partir dessa ideia, ela também pode definir-se através do **significado**, pois o texto literário estabeleceria uma relação especial com os significados através de um uso específico da língua, daí as expressões que circulam no meio literário e no senso comum como “grande literatura”, “alta literatura”, “literatura erudita”⁸.

Mesmo que todas estas delimitações historicamente constituídas sejam diametralmente verdadeiras, elas também não são complementarmente satisfatórias, pois em nenhuma delas é reservado ao sujeito que lê – e portanto agente da experiência literária – uma posição de centralidade.

Aqui é importante levar em consideração que a Estética da Recepção seria uma corrente teórica de análise literária que justamente tenta romper com a essa relação fixa entre texto-autor ao incluir o leitor. Jauss (1993) parte justamente da problemática da historiografia literária que abstrai o sujeito de toda possibilidade de olhar para o fenômeno literário. Na obra *Literatura como provocação*, Jauss funda os pressupostos da Estética da Recepção numa direção muito próxima da que nos propomos neste trabalho. Porém, decidimos não entrar na discussão desta corrente teórica por considerar que nosso objetivo não é pensar especificamente na formação de leitores ou no papel da leitura literária na formação de professores de espanhol e sim como o lugar da literatura nesta formação pode ser problematizada em relação à língua e à cultura.

Quando se centra a literariedade no autor ou na obra, no fundo o que se faz é velar o fato de que se está atribuindo a uma posição social, recortada valorativamente por instituições de poder, e que as mesmas instituições constroem e atribuem esses valores a certos textos e não a outros, alegando, por diferentes argumentos de autoridade, haver neles uma composição especial e especializada de texto, que pode ser considerada inalcançável ao ser humano comum. Os argumentos elencados acima, e que discutiremos a seguir, são usados como estratégia discursiva para sustentar esses valores, e são passíveis de ser postos em questão quando se compreende a partir de outro recorte do literário.

Bakhtin (2010, p. 262), por outro lado, caracteriza a literatura como gênero do discurso o que significa que possui uma especificidade funcional, que a separa de outros gêneros pela delimitação dos enunciados num determinado campo de utilização da

⁸ E também a possibilidade de dizer que alguns textos não são literários, ou são literatura menor, comercial, etc.

língua, e propõe reflexão dos gêneros sobre estes campos de utilização heterogênea como *tipos relativamente estáveis* de enunciado. Uma definição do enunciado a partir do recorte proposto pelo Círculo de Bakhtin o consideraria como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (VOLOSHINOV, 2009, p.116). A palavra enunciada se dirige a um interlocutor real, em um *horizonte social* e tempo determinados, portanto é de natureza social, histórica e única. Neste sentido, a obra literária, concebida como o objeto *livro*, é um ato de fala impresso, uma enunciação que é uma fração da corrente continua da comunicação verbal, seus significados são por um lado históricos, no sentido que são a expressão de uma situação concreta, individual e não-reiteráveis e se compõem da conjunção de formas linguísticas e não- linguísticas. O sentido da enunciação completa, marcado pela alternância de interlocutores - que Voloshinov chama de “tema” - se realiza através do material linguístico, porém sua possibilidade de significação não se encontra no interior da palavra, pois a palavra é o material técnico para a realização de um tema. Ela é a dimensão estável, abstrata e na qual há somente a potencialidade da significação, que se realiza enunciativamente na interação verbal uma vez que se organizam em gêneros discursivos.

Na obra *Estética da Criação Verbal* (2010), Bakhtin propõe que, para definir a natureza complexa do enunciado, é necessário reconhecer que existe uma diferença (desta vez não-funcional, ou seja, não ligada ao campo de uso da língua mas a sua forma de organização) entre os gêneros discursivos primários ou simples - diálogos do cotidiano e usos da linguagem que têm vínculos imediatos com a realidade e que dependem da temporalidade e contexto para sua significação - e os gêneros secundários, os quais absorvem os primeiros e os organizam e reelaboram de forma complexa e que perderiam a conexão imediata com a realidade do cotidiano (a *ideologia*⁹ do cotidiano, segundo Voloschinov) e especialmente com a vida, para formarem parte de um outro campo enunciativo que é o estético¹⁰.

O texto literário, desta forma, não pode ser definido meramente pela *função estética*, pois não é possível desvencilhar a enunciação de uma intenção e uma vontade

9 Segundo FARACO (2003 , p. 46), “A palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia marxista).”.

10 Porém nunca perdem completamente a relação com a vida, pois continuam sendo respostas responsáveis para um outro. Ver: BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato**. Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].

discursivas – ou uma ação no mundo enquanto enunciação – de um interlocutor inserido na cadeia do discurso. Ela então nunca poderia ter uma função fechada em si mesma. O enunciado concreto é sempre responsivo, o que significa que sua motivação para ser exteriorizado (em formas predominantemente escritas no caso da literatura) parte de uma necessidade de expressão de um indivíduo, mas sempre se dirige a outros, mesmo quando o autor nunca tenha a intenção de publicar seus escritos, ou simplesmente não os divulgue, qualquer ato de fala é por si uma exteriorização, ainda que ele não seja colocado no papel.

A literariedade que se centra no **autor**, desta forma, não está completamente errada no sentido em que de fato existe uma dimensão da expressão individual no texto literário, mas que também é histórica, única e depende dos elementos que estão para além do indivíduo e sua expressão interior - o extra-verbal ou social - , uma vez que para sua realização enunciativa e sua composição depende de elementos estáveis (a língua) que estão intimamente ligados às formas de enunciação (os gêneros do discurso). Ou seja, mesmo quando se possa alegar que existe numa obra literária uma dimensão que depende puramente do gênio do artista, a existência do artista depende de um campo ideologicamente marcado, e a realização material desta expressão depende de elementos socialmente construídos. Bakhtin discorre no sentido de que expressão individual marca a singularidade de uma obra, mas que elas são estabelecidas pelo diálogo sócio-verbal:

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez *externa*, adquirem uma característica *interna* particular pelo fato que o sujeito falante – o **autor da obra** – manifesta sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia sua obra. Este cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem de outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos antecessores, nas quais o autor se apoia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc. (BAKHTIN, 2010a, p. 298)

Assim, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, diz Bakhtin, estão condicionados pelo campo em que aparecem. Se fosse possível isolar uma obra literária da cadeia discursiva considerando-a como a expressão única de um indivíduo, se apagaria, sem dúvida, também o autor, o sujeito que enuncia. O enunciado é individual, tem um estilo que é único, porém, não é isso que define a literariedade, pois todos os gêneros são plausíveis de serem utilizados esteticamente. “Onde há estilo há gênero” (Bakhtin 2010a, p. 268), pois nesta relação fica explícito como não é possível desconectar

da expressão individual – o estilo – da construção discursiva inter-relacional. O autor, como o gênero e como a obra, nunca existem fora da continuidade do discurso.

Bakhtin chama a atenção para o fato de que há alguns gêneros mais propícios para usos criativos, entre os quais a literatura é o principal, porque na sua construção, em termos de critérios de circulação, estão menos presos à regras sociais de utilização. Por exemplo, uma ata é uma forma muito mais estável que um conto porque possui objetivos linguísticos imediatos muito mais determinados e precisos e isto afeta diretamente a forma de edificação material do enunciado. Desta forma, podemos afirmar que é na literatura o lugar enunciativo em que a expressão individual faz parte do gênero como seu elemento central, não como seu objetivo final.

Centrar a literariedade na **forma**, desta maneira, também resulta insatisfatório como critério de definição da literatura. Conceber o fenômeno literário em termos de “linguagem explicitada” ou “uso especial de linguagem” pois da mesma forma em que Culler (1999) e Abreu (2006) afirmam, a literatura não é o único lugar em que a linguagem é usada de forma criativa ou onde a forma material do texto é destacada para produzir efeitos de sentido diversos das dos cotidiano. Nem toda literatura coloca a linguagem em primeiro plano – ou seja quando a percebemos de forma explícita, como no uso de rimas, aliteraões, etc. Por outro lado, outros gêneros usam desses elementos linguísticos e não são considerados literatura, entre eles trava-línguas, publicidade, etc. No cotidiano e nos seus gêneros isso acontece o tempo inteiro, ou seja, no limite da questão o uso da linguagem é por si mesmo criativo no sentido em que ela está formada por **signos** que têm a potencialidade de deslocarem constantemente seus conteúdos, valores e significados¹¹, tanto num plano histórico como na emergência do cotidiano da língua, e não somente por **sinais** que são valores estáveis **identificados** pelos sujeitos com certos valores, que também mudam com o tempo e que também podem ser deslocados, mas que têm nesses procedimentos o pressuposto da estabilidade entre significado e significante. Sobre a especificidade da linguagem literária, Bakhtin (2010a, p. 267) afirma:

[...] é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema de linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos de linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases.

As mudanças da linguagem literária, continua Bakhtin, não estão na própria

11 Ao contrário das leituras tradicionais da questão do signo linguístico de Saussure, o signo linguístico se constitui não pelo valor, mas pela sua mobilidade que depende do extra-verbal, como examina Voloshinov (2009).

literatura, mas nas mudanças que transcorrem no mundo social. Em termos de funcionalidade, a linguagem literária é até certo ponto reflexo da sociedade em o autor está inserido. Mas não somente, pois, como vimos, o componente individual é estruturante. A linguagem literária é um reflexo do mundo social justamente porque ela depende dos gêneros primários, e já que eles se modificam e expandem constantemente, a linguagem da literatura o fará por consequência. Da mesma forma, os gêneros primários poderiam também ser modificados pelos gêneros secundários.

Uma vez que é possível afirmar que o *texto* literário depende de outros *textos* – no sentido amplo da palavra – focar a definição da literariedade em um uso diferente de estruturação linguística também não é uma opção satisfatória porque o “texto” é uma unidade abstrata de linguagem, uma vez que o que o define são critérios puramente formais e não provenientes de realidade linguística que se organiza em enunciados. Quando o Círculo define como a fronteira de um enunciado concreto o critério da alternância de locutores, o foco está em produzir um objeto de estudo da comunicação real e não da estrutura linguística abstrata, o que, torna de saída, a opção do texto como baliza para definir a literatura um problema epistemológico.

Outro problema é a relação imediata entre texto e escrita, desconsiderando que a literatura é um gênero que não é exclusivo do registro escrito, mesmo quando a maior parte das enunciações consideradas como literárias sejam feitas pela materialidade da tinta e do papel. Basta pensar nas discussões entorno da suposta morte da literatura na era virtual, que atribuem uma resignificação do ato da leitura ao suporte material, assim como, por outro lado bem diferente, a importância que em algum momento o livro como objeto passa a ter nas propostas de formação de leitores literários através de bibliotecas construídas especificamente para este propósito.

Em relação à **função no leitor**, Culler (1999, p. 44) afirma: “Essa visão da literatura como um objeto estético que poderia nos tornar “pessoas melhores” se vincula a uma certa ideia de sujeito, o qual os teóricos passaram a chamar de 'sujeito liberal' [...]” Pensar na literatura nestes termos é atribuir-lhe uma função social moralizante. Ela seria capaz por si só de “melhorar” e, nesses termos, moralizar o leitor. Porém se considerada como um *objeto estético* esta definição depende muito do que se entende por *estético*. Naquele sentido mais tradicional que liga a estética à beleza, de fato esta conceituação termina empobrecendo o papel do leitor, já que ele seria, por desdobramento, alguém que vá até a literatura com o objetivo de *ser iluminado*, de aprender sobre o mundo e sobre a vida como se a experiência literária fosse uma experiência a tal grau poderosa que pudesse

substituir a vida. A literatura, como já afirmamos antes, tem uma potencialidade no leitor, não em si mesma. Esta potencialidade depende da experiência de cada leitor, e não somente do objeto por si, pois ela está na experiência da relação. Essa ideia do que é o literário está a tal grau consolidada na cultura, que é comum compreender que para ser uma pessoa *culta* o critério essencial de acesso é a literatura.

MENEZES (2001), ao estudar a literatura na formação dos professores de língua inglesa, chama a este reflexo de “efeito anjo” pois a literatura parece ter o papel de redimir ao leitor, de fazer que ele ingresse ao seletto mundo da “alta cultura”. Esta postura também é comum aos especialistas nas academias e nos circuitos culturais, porém nesse processo se esquece de perguntar quem são os leitores e qual literatura tem esse poder. Nesta última questão, a Leahy-Dios (2001) é uma das vozes que de forma sistemática tem chamado a atenção para a relação conflituosa desta ideia na escola. O que se ensina, tanto no ensino fundamental, no médio e no superior, é a literatura canônica, o que dialoga com a citação de Culler (1999) acima: de formas não explícitas, o fato de se dar preferência exclusivamente à obras canônicas reflete para além da literatura, num papel social, cultural e ideológico atribuído ao gênero literários que pouco tem a ver com o enunciado literário em si, pois em outros graus também é atribuído à outros gêneros secundários como a filosofia, a ciências, o livro didático etc.

A obra literária causa efeitos nos leitores, mas não somente no sentido de fazê-los pessoas melhores. Partindo do fato da obra literária ser um fragmento da cadeia da enunciação, e portanto, estar inserida na cadeia da enunciação, segundo Bakhtin:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota toda espécie de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuidades, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que responde e com aquelas que lhe respondem, e , ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes”. (2010a, p. 298)

Dessa forma, como todo gênero discursivo, a literatura está posta num diálogo e a partir dele é construído. Por ser um enunciado ela precisa de resposta e é a resposta de algo anterior. Ela dialoga tanto com o mundo cotidiano como com outras obras e outros autores. 'A função didática' que o autor destaca acima pode ser transposta em um exemplo mais simples: se quando estamos, digamos, numa sala de aula como professores, todo o enunciado que produzimos neste contexto a nossos alunos está

direcionado ao convencimento do outro. Este convencimento pode se dar de diferentes maneiras: pela imposição, pelo argumento de autoridade, pela reflexão, etc, mas nunca deixa de ser um processo desinteressado. Como nunca é desinteressada qualquer enunciação, da mais simples à mais complexa, sempre há uma motivação sobre o outro.

A literatura, como um elo da comunicação verbal, se causa um efeito no leitor, ele está especificamente em provocar uma resposta, estabelecer um diálogo, e o efeito deste diálogo nunca é controlável, nunca é previsível¹² e nas instâncias em que de fato é controlável é de forma não explicitada, pois há outros elementos que vem de fora do fenômeno literário que intervêm no efeito produzido, entre eles as instituições e os discursos que circulam nas diferentes esferas sobre aquele objeto. Isto justifica em certa medida o porquê do “efeito anjo” no sentido em que em algumas esferas sociais dominantes determinam que o texto literário é um texto que tem um valor específico, e justamente por serem esferas dominantes são capazes de transmitir, quase que por herança, esse mesmo valor à outras esferas sociais em que a literatura não circula da mesma forma, e nas quais tem outro valor, outra forma de experiência. Porém, o valor de “alta cultura” de certos autores e obras se mantém transversalmente e nesse sentido se transforma em um *à priori*.

Quando o Círculo de Bakhtin desloca a configuração do objeto das ciências humanas do texto - quer dizer, negando o texto como expressão puramente estilística do indivíduo ou como objeto analisável pelas suas partes concretas – o que sugere é um deslocamento em direção ao ser humano como produtor de discursos de determinada cultura. Assim o significado de uma obra depende não somente dela, mas da alternância de contextos em que os sujeitos a leem, ou seja, dos diferentes contextos dialógicos em que se produzem a leitura e o comentário das obras.

O sujeito, considerado através do recorte bakhtiniano se constitui em relação aos outros, portanto, é do diálogo com a alteridade que o caracteriza como um *sujeito social*, ponto que o separa do sujeito cartesiano completo em si. A consciência e a razão, são fundamentados através da arena de disputas ideológicas dos signos, externas ao

12 A obra possui grau alto de previsibilidade, acreditamos, somente no contexto escolar, porque é nesse contexto onde há uma preocupação direta e institucionalizada em fixar respostas específicas às questões postas a partir dela. É nesse sentido que o literário ganha significações diferentes que em outras esferas sociais, já que o procedimento – diferentes das outras disciplinas escolares que têm seu referencial nas ciências - é o tomar um objeto que circula na esfera cultural e portanto que não é feito especificamente para usos didáticos e inseri-lo nos processos escolares redefinindo seu significado. Se este uso se configura como apropriado ou não, é uma discussão que pode ser feita a partir da área de pesquisa do Ensino de literatura ou Educação literária, porque a resposta depende não somente do que se compreende do literário, mas também de qual é a função da literatura na educação formal.

indivíduo. O sujeito, imerso na cadeia do discurso se apropria da linguagem nas diferentes esferas de comunicação verbal nas que circula e, através dela, se constitui sua compreensão do mundo concreto, também são definidos os objetos e suas fronteiras.

Como expusemos, e em concordância com Abreu (2006) e Culler (1999), o que define a literariedade está fora da literatura. A partir das ideias do Círculo, podemos inclusive afirmar que a fronteira do que é literário está em todos os lugares menos na literatura e portanto é uma fronteira, no sentido de limitação de um objeto, menos estável do que querem nossos currículos escolares e os críticos literários. Mas qual é a importância de tudo isto na formação de professores? Se a literatura é um enunciado em diálogo, portanto “[...] é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época” (Bakhtin, 2010, p. 362), na historização do saber sobre a literatura, há uma interdependência e inter-relação entre os diferentes campos da cultura, por isso sua especificidade deve ser cuidadosa.

As fronteiras entre esses campos são tênues, e, segundo Bakhtin, cada época as traça de forma diferente, e neste ponto a precariedade de qualquer reflexão sobre a literatura considerada em si mesma. A delimitação da literatura como área “especial” da cultura letrada faz parte também dos discursos específicos do campo literário e se transformam em uma forma incorporada - especificamente na formação inicial de professores e genericamente também nos processos escolares- de ver os objetos culturais. Portanto, os discursos que estabelecem o que é e não é literário se articulam a partir da cultura.

Na especificidade de formação inicial de docentes de língua *estrangeira*, o próprio objeto de estudo se define por ser *estrangeiro*, ou seja, de pertencer a uma cultura que não é a brasileira, portanto é uma especificidade que se constrói em uma categoria explicitamente cultural e, mais do que isso, em uma delimitação da relação eles/nós que tem como principal argumento a identificação da diferença cultural.

Na formação em língua estrangeira, pode-se atribuir como uma das potencialidades da literatura como a da construção da imagem possível sobre aquele *Outro* estrangeiro, e nessa dimensão seu caráter emancipatório pode ser um elemento central na formação do professor de língua estrangeira, uma vez que ela é um gênero discursivo que, por absorver gêneros primários, ou mais simples vindos do cotidiano, tem a capacidade de trazer heterogeneidade de discursos. Mas consideramos que esta é uma *potencialidade*, o que significa que por si só, como objeto cultural, depende da função em que ela é pensada, seu objetivo externo a si mesmo, no ensino e no espaço reservado à

ação dos sujeitos sobre ela, isto é, qual seu lugar na formação de professores.

O resultado disso é a determinação de que o que é culturalmente estrangeiro está no outro em relação a si próprio, e não na possibilidade da relação entre ambos. Notamos que nas definições do que é literário trazidas por Abreu (2006), o fato de se apagar o sujeito e sua experiência como elemento do jogo das delimitações das fronteiras do objeto, demonstra nestas delimitações históricas, uma definição ontológica do próprio sujeito, uma vez que sendo ele considerado como um ser racional e completo em si, buscaria na arte a possibilidade de um conhecimento sempre externo a ele próprio.

1.2 A língua e a literatura como potencialidade da cultura em direção à relação.

Pensada principalmente como um objeto cultural, simbólico, a potencialidade da literatura implica que o sujeito-leitor seja capaz, de compreender a cultura estrangeira sem ter que transportar-se, esquecendo-se da sua própria, ou seja, apagando a posição de quem lê: “[...] esquecendo a sua própria cultura, ver o mundo pelos olhos da cultura alheia. É uma ideia que, como disse, é limitada [...]” diz Bakhtin, e continua:

Que devemos nos implantar numa cultura alheia, contemplar o mundo por seus olhos, concordo! É uma fase indispensável no processo de compreensão de uma cultura. Mas se a compreensão se reduzisse somente à esta fase, nada mais ofereceria senão uma duplicação da dada cultura, e não comportaria nada novo ou enriquecedor. Uma *compreensão ativa* não renuncia a si mesma, ao próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender. (2010a, pp. 367-368)

A *exotopia*, ou seja, a distância, é, portanto, uma posição do sujeito localizado historicamente que lê um enunciado de outrem também localizado. Nesse sentido, se dá a potencialidade da literatura, pois a *exotopia* é um instrumento discursivo para a compreensão da cultura estrangeira, que é olhada de fora (do lado de cá da fronteira), mas nunca é apreendida na sua plenitude porque nosso olhar sobre ela é sempre parcial. Os sentidos sobre a alteridade - e sobre nossa própria cultura ao se perceber com alteridade - somente se revelam quando entram em contato com outras formas de construir os sentidos. O que se estabelece é um diálogo que pode superar o caráter unívoco quando se considera que a cultura não está isolada, pois como afirma Bakhtin: “Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava” (2010a, p. 368). Ainda segundo o autor, buscamos nela uma respostas às nossas próprias perguntas. O outro é capaz de responder revelando novos sentidos, por ser outra voz.

Desta forma, nos parece fundamental colocar que a questão da cultura “materna” que olha para a cultura “estrangeira” deve ser pensada em termos da *diferença* cultural e não da *diversidade*. Bhabha alerta para a questão destacando que se pensar em *diversidade* implica considerar que a cultura é um objeto epistemológico, ou seja, objeto do conhecimento empírico, e que, por outro lado, a *diferença* é um processo enunciativo que entende a cultura como “[...] jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação Eu com o Outro” (2003, p.65), portanto o enunciador não é representado no enunciado, mas sim sua posição cultural, sua referência ao um tempo e espaço definidos.

Sendo a *diversidade* uma categoria da ética e da estética, na qual se reconhecem os conteúdos do simbólico de forma fechada e fixada em si, dela nascem as conceituações liberais de multiculturalismo e de intercâmbio cultural que focam no reconhecimento do que é harmônico e idêntico entre culturas. A *diferença* cultural, por outro lado, olha para as fronteiras significativas das culturas nas que somente a partir de deslocamentos simbólicos realizados através de processos linguísticos (e aqui Bhabha retoma o conceito de *différance* derridiano) nos quais se produzem os sentidos e se denuncia o não mimetismo e não transparência da linguagem.

A interpretação da cultura não pode ser um ato entre o *Eu* e o *Tu* e sim em um *Terceiro Espaço*, espaço híbrido, ambivalente e inconsciente dado pelas condições da linguagem e pelas implicações específicas da enunciação. Esse “terceiro espaço” é a *relação*: a cultura não está no *Eu* nem no Outro, e sim na *relação* de ambos. Ela só pode acontecer no nível da experiência de sujeitos sociais (no sentido bakhtiniano) e se vale da ambivalência, em contraposição da fixidez, uma vez que essas posições *Eu* e do Outro são estratégias discursivas e interpretativas. O pronome “Eu” é esvaziado de essencialismo, ele só ganha significado na relação e na experiência, portanto é um ato enunciativo histórico, único e não-reiterável, como assinalamos anteriormente.

Mas se toda *relação* é uma experiência que se dá em um espaço relacional, como tem sido entendida a experiência literária e linguística na formação de professores de LE?

Começaremos pela questão da literatura. O estudo acadêmico da literatura traz consigo o peso da tradição e do cânone que, segundo Zilberman (1991, p. 116), executa um jogo de valor transvestido de objetividade científica, que ao objetificar a literatura, tenta extrair o componente subjetivo da análise, o que implica na minimização do sujeito que lê. Isto significa que nos cursos de formação a teoria literária – assim como a teoria linguística – executam um papel discursivo de delimitação do *poder saber* e do *poder dizer* que se configura sempre na forma deste jogo de valor. Zilberman continua:

A literatura conta com instituições que a conservam, protegem e divulgam: as academias, no passado, e, atualmente a universidade e a crítica literária são entidades e mecanismos que atestam a validade e a significação daquele acervo, concedendo-lhe uma autoridade que lhe facilita a abertura das portas da escola e do ensino, onde se acomoda com propriedade e confortavelmente. (Ibidem, 161)

É nesse sentido em que o estudo da literatura pode ser impositivo, pois, nesse contexto, ela coincide com o elenco de normas estéticas e morais o que significa a transferência de valores de forma impositiva. Mas o que faz com que a literatura tenha este caráter? É um processo de mão dupla: as instituições sociais e os indivíduos que ocupam posições de poder nestas instituições configuram um campo no qual são produzidas condições de interpretação específicas. Elas submetem o sujeito que está em lugares de poder mais fracos, porém ele ocupa posições singulares das quais tem responsabilidade, pois está sempre compelido à responder a estas instituições. Não há nunca somente passividade na interação (verbal)¹³. Assim, se compreendemos a literatura como um objeto, é necessário também assumir que os sujeitos – e em nosso caso os alunos – estão numa posição política e ética em relação a ele, mesmo que seja para negar ou para afirmar a literatura e a linguagem nos moldes em que as instituições delimitam ou se contrapõem a esta determinação.

A força da teoria literária, nos cursos de Letras é notada por Silva (2009) no sentido de que os estudos literários têm-se isolado como apenas uma disciplina obrigatória, cujo campo de análise e nomenclatura seria reduzido às teorias de literatura (espécie de introdução aos Estudos Literários) e literaturas (brasileira ou estrangeira).

A *legitimação da literatura* por meios dessas formas de *legitimação da cultura culta* revela uma tendência mais impositiva em relação ao recorte válido sobre os objetos, especialmente se pensadas em termos da possibilidade de uma “educação literária”. Como observa Zilbeman, nessas instâncias a literatura coincide com o elenco de normas e critérios de valor de ordem estética enquanto modelo consensual de “bom” uso da língua, mas também através de hegemonia de formas de interpretação e definição da posição que os sujeitos podem ou não ocupar nesse campo. Ou seja, tanto nas críticas desses autoras e autores, como nos teóricos que se preocupam com o uso didático da literatura em língua estrangeira, ao texto literário se lhe concede o status finalizado, fixo, e impenetrável à interferência do leitor, uma vez que a prioridade no ensino de literatura nos cursos superiores se concentra na regularidade da historiografia literária. Buen (2002, pp.

¹³ Por exemplo, na interpretação de um poema, o sujeito busca no acervo de discursos de autoridade a leitura possível para o texto (este mecanismo interpretativo apareceu explicitamente nas entrevistas, ver especialmente as dos alunos dos anos finais do curso). Essa leitura pode ser a reiteração das vozes ou a discussão delas, em ambos casos há uma resposta responsável e responsiva.

128-129) observa que:

O ensino de literatura se restringe a uma equívoca coleção de informações de história literária em que o texto literário propriamente dito aparece como simples exemplo. [...] Ora, se que se ensina são os movimentos literários e sua relação com o tempo histórico, o ensino de literatura não passa de um apêndice do curso de história e do curso de gramática, e sua função seria, na melhor das hipóteses, dar verniz cultural ao aluno

O fracasso da literatura na escola passaria, portanto, pelo apagamento da própria relação do sujeito-leitor com o texto literário. A importância da reflexão sobre a chamada “educação literária”, segundo demonstra Menezes (2001), se deposita na ideia de que a literatura representaria um suposto espaço transcendental e neutro, isento de outros interesses que não o do alcance e contato com a *cultura culta* – que é compreendida como a única -, da interferência ativa do leitor, como um objeto totalizado. Nesse sentido podemos compreender algumas falas das entrevistas que reiteram a ideia de que a literatura no contexto escolar cumpre uma função ligada necessariamente a reconhecimento e à elevação de quem tem contato com ela:

A14: (...) eu acho que ele [o aluno] sai da escola com uma base de cultura maior quando você usa texto literário (++) uma base cultural maior (+) mais elevado né” [sei lá;

A13: [você] você ensina mais né”

A17: e é importante também pra:: ensinar:: essa grande variedade que tem o Espanhol;

A partir desta fala podemos afirmar que, nesse sentido, a literatura está em um lugar ambivalente: se podemos verificar na bibliografia revisada que é necessário repensar o lugar do literário - o que significa que, pelo menos dentro das metodologias de ensino de língua, ele deixou de ter um lugar naturalizado e por isso pode ser posto em questão - podemos afirmar também que ele continua sendo o componente que garante o acesso a um tipo importante de cultura, que ainda cumpre um papel no ensino de línguas e que garante, por ser o elemento cultural por excelência ligado à língua, um ensino mais “melhor”.

1.2.1 Uso didático da literatura nas aulas de LE: o papel da literatura é uma questão linguística e/ou cultural?

No contexto do Método Comunicativo, encontramos inúmeros trabalhos que pensam a literatura na sala de aula, suas possibilidades metodológicas e, especialmente, sua recolocação dentro de uma metodologia de ensino que deixou de considerar o textos literário como um elemento constituinte do ensino de línguas. Esse movimento olhado

historicamente nos mostra que a literatura que ocupava um lugar central nos manuais tradicionais de língua estrangeira passou, a partir das abordagens estruturalistas, a um plano complementar e, muitas vezes, inexistente, já que o objetivo do ensino de línguas não se foca simplesmente na leitura.

A fala e a conversação como objetivos do ensino, apoiado nos estudos linguísticos que se dedicam especificamente este fenômeno, deslocam o lugar da literatura para o plano cultural – e que ao mesmo tempo separam a língua da cultura - na qual é índice de uso estético de língua e que interessa na medida em que ela carrega um componente próprio das formas de significar de uma cultura estrangeira. A partir dos anos 90 começam a aparecer trabalhos que irão repensar esse espaço em sala de aula. Entre esta vasta bibliografia escolhemos um artigo publicado na revista didática do Instituto Cervantes, pois além da importante circulação deste trabalho graças ao veículo, ele funciona como sumário das preocupações da inserção da literatura na sala de aula de espanhol que se repetem em inúmeros outros trabalhos¹⁴.

Este artigo é intitulado *Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)*¹⁵ no qual sua autora Albaladejo García parte de uma pergunta central: “Por quê introduzir a literatura na aula de LE”. Para respondê-la faz uso de inúmeros argumentos nos quais procura justificar a presença da literatura, iniciando da constatação da existência de um caráter universal dos temas literários, reconhecendo que as formas de tratamento podem ser diferentes, a literatura seria capaz de estabelecer um diálogo com o leitor, e portanto criar uma identidade com ele pelo seu caráter universal e transcendental:

[...]La universalidad de los temas como el amor; la muerte y la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrito en idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. También es cierto que el tratamiento diferente de dichos temas puede crear un extrañamiento e incluso una barrera cultural que rebasar. [...] debemos recordar sin embargo que el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y ahí parte de la extrañeza que pueden crear en el lector, **su esencia perdura**, y es capaz por su valor estético y contenido universal significativo de transcender el tiempo y cultura para **hablar directamente a un lector** de otro país en un período histórico diferente (2004, pp 38-39, grifo nosso).

14 Alguns exemplos são CORTAZZO, U. Et al. **O regresso da literatura às aulas de espanhol LE**; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva, VALENTE, Thiago Alves. **Literatura e ensino: relações perigosas. DIÁLOGO E INTERAÇÃO**, volume 1 (2009) ,Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao> ; SANTOS, Daiane Duarte. UFG. **Metodologias de ensino-aprendizagem de literatura na formação do professor de línguas: “why should anyone be frightened by a hat?”**. ANPGL (Associação Nacional da Pesquisa na Graduação em Letras). Disponível em: revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/838/469

15 Numa referência clara ao Marco Comum Europeu que fundamenta o método comunicativo.

A literatura na sala de LE nesta perspectiva deve ser uma experiência que crie no aluno-leitor identidade e empatia com o texto estrangeiro e portanto com a cultura que está estudando, e o professor tem o papel de mediar essa empatia. Há para a autora uma “essência” do que é literário que se mantém fixa ao longo do tempo e a qual o leitor deve alcançar. O significado, portanto, está primeiro no texto e depois em quem lê. Por outro lado, Bakhtin afirma que “no processo de sua vida póstuma, a obra se enriquece de novos significados, de um novo sentido; a obra parece superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação” (2010a, p. 365) isto significa que entendida como um enunciado concreto, seu significado está nas leituras e comentários diversos que se produzem a partir dela em diferentes tempos e lugares.

É, portanto segundo o autor, o sujeito-leitor o responsável pela significação da obra, pois da relação que estabelece com ela surge a experiência com o texto. A empatia e a identificação (ou apatia e a não identidade) com uma obra literária não pode ser concebida de forma determinista: a barreira cultural de que fala a autora não provém do simples fato de ser um texto produzido em outro país e em outra língua, e no qual o leitor interfere somente para decifrar seus códigos para criar uma relação de identidade positivada, fazendo desta relação um espelho de si, um duplo, negando, portanto o distanciamento e a diferença, ou seja, negando a possibilidade da exotopia.

De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos [da cultura estrangeira], sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo. (Albaladejo García, idem, p. 39)

A literatura assim pensada é um reflexo de uma totalidade social como se houvesse uma única cultura etiquetada sob o título de “espanhol”, na qual o aluno se insere de forma neutra para aprender os códigos de outra sociedade, como se fosse possível definir a complexidade das relações sociais pela leitura de literatura. De fato, o trecho que transcrevemos acima não poderia estar mais de acordo com os preceitos da Abordagem Comunicativa, que tem como objetivo a inserção (e normalização) de indivíduos que não estão familiarizados com as regras sociais do país no qual se fala a língua que estão aprendendo. Assim, com apoio em teorias sobre leitura produzidas nos Estados Unidos (vinculadas principalmente do periódico *English Language Teaching Journal*) a autora afirma que o benefício estaria no uso de textos vindos da “vida real” em

contraposição à opção somente pelo diálogo e pelo ato de fala artificializados que são predominantes na Metodologia Comunicativa.

O segundo motivo que justifica a inclusão do texto literário nas aulas de espanhol é o fato dele ser um “material autêntico”. A literatura não tem objetivo didático, e, por isso, o aprendiz de LE deve lidar com leitura dirigida a “nativos”, pois isto concede maior dificuldade linguística, ou seja, uma forma de apresentar ao aluno “diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural [...] al igual que un hablante nativo puede absorber de la lectura de su propia lengua” (idem, p. 39). A autora faz referência a vocabulário e pontuação, assim como estruturas de arquitetura textuais. A dificuldade inicial de um leitor de língua estrangeira pode ser superada com estratégias adequadas de abordagem do texto, assim como através da escolha de textos apropriada para o nível linguístico do aluno.

Mesmo em se tratando de alunos com objetivos e graus de especialização diferentes - alunos de ensino não formal e de formação inicial - , não há como não lembrar da fala que transcrevemos antes pois existe uma ideia de linearidade que vai do texto ao sujeito que lê e na qual quem dita as regras de leitura é o código em que a obra está materializada. Partindo do afirmado pela autora podemos dizer que o texto literário se justifica pela sua condição de “língua em uso” e é interessante primeiro enquanto textualidade, e depois enquanto obra¹⁶.

A riqueza linguística está também no incremento do vocabulário apresentado ao aluno que lê literatura em língua estrangeira extensivamente, porém, continua “[...] puede considerarse poco apropiado para el uso diario” isso porque “[...] en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintáticas variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado.”(idem, p. 39). Ao mesmo tempo afirma que o contato com estas formas de escrita pode enriquecer a própria escrita do aluno, pois funcionam como modelo; e nesse sentido a escrita é um desdobramento da leitura, reafirmando a ideia de que quem lê bastante escreve bem.

Temos aqui duas questões que se misturam: a língua como código (linguístico e social) a ser decifrado, funcionando como pretexto para a inclusão da literatura, e a literatura sendo ao mesmo tempo um uso autêntico de língua (*em uso*) e um uso especial

16 Tanto neste artigo como em outros trabalhos da mesma linha, o texto literário canônico é implicitamente colocado como a possibilidade de literatura, justificada no seu valor cultural inquestionável. Por outro lado, existem outras perspectivas teóricas que irão questionar esta hegemonia de forma radical, como por exemplo os trabalhos de Cyana Leahy-Dios que parte do letramento crítico para valorizar as vozes excluídas do cânone que teriam a potencialidade de um diálogo mais articulado entre sujeito-social e texto.

da linguagem. Nota-se explicitamente que a inserção da literatura na sala de aula é feita a partir da articulação a que chamávamos a atenção na primeira parte deste capítulo: é uma das formas qualificadas de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e um texto que guarda por si a potencialidade da cultura. Este entre-lugar não acontece de forma pacífica. Como vimos, os textos que genericamente a autora enquadra na grande categoria “literatura” não coincidem com um uso de língua que tenha reflexos no cotidiano da vida e, ao mesmo tempo, são textos “reais”. Isto revela uma concepção de literatura e de língua que estão articuladas por categorias abstratas. Considerando o aporte teórico do Círculo de Bakhtin, pode-se recolocar a questão no seguinte sentido:

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. Quando a literatura, conforme suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram. Trata-se, em sua maioria, de tipos pertencentes ao gênero falado-dialogado. Daí a dialogização mais ou menos marcada dos gêneros secundários, o enfraquecimento do princípio monológico de sua composição, a nova sensibilidade ao ouvinte, as novas formas de conclusão do todo, etc. (Bakhtin, 2010a, p. 285-286).

Assim, ao considerar o caráter dialógico dos gêneros secundários, é possível e necessário incluir o sujeito que lê pois é ele quem conclui (sempre provisoriamente) os sentidos. Por outro lado, um dos efeitos de pensar a literatura a partir de categorias abstratas se releva na contribuição da teoria literária para esta discussão que tem se direcionado a pensar a literatura como estando em “crise”, já que não interessa pensar a *relação* do sujeito com a obra e com a linguagem como a potencialidade do literário.

Os teóricos e pesquisadores que, assim como Albaladejo García, autora do texto que vínhamos discutindo, preocupam-se com a literatura em sala de aula de LE têm constantemente recorrido ao conceito de “competência literária” para definir o papel da literatura na formação do leitor. Este conceito tem sua origem na linguística, foi adquirindo conotações inclusive bastante diferentes e contraditórias, e aparece inicialmente nos estudos linguísticos na teoria gerativa de Noam Chomsky, que se propõe não só a descrever a língua, mas também a explicá-la através da sistematização das formas de geração de sentenças nas gramáticas das línguas específicas para chegar a uma teoria de como a língua funciona num nível cognitivo – o que Chomsky chama de Gramática Universal. Esta teoria parte da hipótese de que há dados inatos que permitem o

funcionamento das diferentes línguas, e o conhecimento próprio da linguagem é chamado de “competência” e vai aliado ao “desempenho” que é a dimensão de uso concreto.

O antropólogo D. H. Hymes¹⁷, ao discutir a dimensão social do uso da língua, cria o conceito “competência comunicativa” pretendendo mostrar a existência de um conhecimento não apenas de cunho linguístico, mas social e cultural, que permite a comunicação e que deve ser considerado no ensino de línguas estrangeiras.

Desta forma, o conceito “competência” entra na Linguística Aplicada de forma diferente da proposta chomskyana, pois na teoria gerativa-transformacional o dado real serve unicamente como *corpus* para a explicação de um processo linguístico abstrato¹⁸. A competência comunicativa é uma das noções mais produtivas dentro da Metodologia Comunicativa e nela - à diferença da teoria de Chomsky - o que interessa são os elementos sociais que estão envolvidos na comunicação. Inúmeros teóricos desenvolvem conceitos a partir dele¹⁹, e entre eles aparece como elemento fundamental para os autores que se preocupam com a literatura no ensino de línguas estrangeiras, o de “competência literária”.

Segundo o que pudemos rastrear, este conceito foi usado por Culler (1999) para refletir sobre a construção de sentidos na literatura. Da mesma forma que Hymes, Culler parte do conceito de “competência” da teoria chomskyana compreendendo-a nos seguintes termos: “[...] conhecimento ou habilidade específica que os falantes adquirem e que os capacita a falar e entender até mesmo sentenças que eles nunca encontraram antes.” (1999, p. 64). Porém seu objetivo é contrapor a busca de significados dos textos literários da abordagem que ele chama de “hermenêutica”, predominantes na teoria literária e que tem sua origem nos campos jurídico e religioso, com uma abordagem chamada de “poética”, que estaria baseada na teoria linguística e que procuraria

17 HYMES, D.H. *On Communicative Competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293 (1972). Disponível em: www.homes.unibielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf

18 A questão deste conceito tem causado inúmeras confusões dentro da Linguística Aplicada e da metodologia de ensino de línguas, especialmente se consideramos que na teoria gerativa não há nenhuma preocupação na descrição de como se aprende uma língua (estrangeira ou materna) nem com questões de ensino-aprendizagem. Mesmo quando existam conceitos que direcionem para questões de aquisição - como o Dispositivo de Aquisição de Linguagem - este não foi nunca um foco dentro desta teoria. Desta forma, o “empréstimo” do termo que Hymes faz pode estar relacionado mais a uma pedagogia baseada em competências, que começa a ser pensada nos anos 70, e que entende que é necessário incluir no ensino de aptidões, aspectos pragmáticos e socioculturais que os alunos devem desenvolver voltados à educação para o mundo do trabalho e não somente em teorias que tratam da dimensão cognitiva da aprendizagem. Não é demais lembrar que o Método Comunicativo começa a se desenvolver justamente neste contexto e com essa preocupação, cf. Picanço (2003).

19 Para uma descrição mais detalhada desse movimento teórico ver SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. **Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)**. SOLETRAS, Ano IV, Nº 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2004. Disponível em: www.filologia.org.br/soletras/8sup/ano4_08supl.pdf

descrever a competência de compreender significados que os leitores de literatura conseguem desenvolver.

Assim, podemos estabelecer uma diferença entre o conceito chomskyano de competência e o conceito de Hymes. Para o linguista, a competência é sempre um *produto* que é atualizado através dos dados pelo contato com o meio. Para Hymes e Culler, a competência não se fixa em um conhecimento atualizado, mas se configura como um *processo* que acontece na comunicação/leitura, já que os significados são negociados socialmente, assim como o reconhecimento e incorporação dos códigos sociais termina sendo a tarefa, e grande renovação, que a competência comunicativa propõe ao ensino de línguas: a diferença de se pensar em *produtos* ou em *processos* se transforma em uma questão ontológica já que, compreender que a língua é um processo implica também compreender o sujeito e a cultura como processo e não como objeto em si.

1.3 As concepções de sujeito e língua presentes na formação de professores.

O professor de língua estrangeira não é somente alguém que possui um conhecimento técnico do seu objeto, mas é principalmente alguém que trabalha com a dimensão do reconhecimento do estrangeiro, de outras vozes e, por isso, com a relação identitária estabelecida no processo de ensino/aprendizagem de língua. Coracini (2003, p. 153) aponta para esta relação pensando no sujeito:

A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamento, alterando, inevitavelmente a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade que o constitui.

Nas décadas de 1980 e 1990, boa parte dos trabalhos publicados no campo da formação do professor de línguas voltava-se para o aspecto teórico-metodológico, muitas vezes na defesa de abordagens ou procedimentos de ensino, mostrando as distâncias entre o que se produzia como conhecimento na academia e o que se propunha como metodologia na sala de aula (MOITA LOPES, 1990). Embora essa distância talvez tenha diminuído, percebemos que muitos dos alunos recentemente egressos de cursos de licenciatura em Letras, especialmente em línguas estrangeiras, quando assumem suas aulas no ensino fundamental e médio, repetem modelos, na maior parte das vezes referendados em professores que tiveram no Ensino Médio e não nas universidades.

Algumas pesquisas, indiretamente, têm demonstrado essa tendência, como no caso da pesquisa feita por CRISTÓVÃO (2002). Não obstante seu artigo relate uma experiência específica de “implementação de ensino reflexivo-crítico em cursos de desenvolvimento de professores (em serviço)”, feita com professores de línguas em uma escola de idiomas, alguns depoimentos de professores mostram essa vinculação com o Ensino Médio:

Assim, começando com a questão sobre quem a professora considerava ter sido seu melhor professor e as razões para esse julgamento, a professora respondeu que: [...] Porque ela explicava super bem a matéria. [...] Ela ia por partes. Ela escrevia detalhe por detalhe no quadro. Ela sabia tudo. Era detalhista, colocava uma frase no quadro. Mais ou menos como coloquei hoje. Com os alunos, ela analisava o quadro. Ela não seguia livro, trazia textos. Ao invés de trabalhar textos do livro, a gente trabalhava com outros textos [...] Toda aula ela fazia a gente escrever. Textos baseado [?], textos interessantes para estudantes de 2º. Grau. Conhecendo os alunos ela percebia o que a gente gostava e não gostava. (CRISTÓVÃO, 2002, p. 137 e 138)

A fala da professora trazida pelo autor nos mostra uma tentativa de reflexão entre o que ela considera ser uma boa aula e o que ela diz sobre sua ação docente. Esta postura não é isolada e mostra a importância da memória escolar do sujeito como referência a ser reproduzida, e que o ensino superior não tem conseguido substituir pelo olhar reflexivo do estudo teórico e sistemático da ação docente e dos elementos que estão em jogo no ensino²⁰.

Em um sentido amplo, a formação de professores pode ser compreendida como um *continuum*, considerando que a experiência anterior ao ingresso no ensino superior traz elementos fundamentais para a significação do ato de aprender e ensinar, não apenas línguas, mas também sobre elas. Nisso se incluem todos os discursos sobre o que é a língua, o que é ensinar línguas e qual o papel do professor e da escola que circulam na sociedade, atravessam o sujeito, e, ao mesmo tempo, entram em embate com os discursos especializados do ensino superior.

A bibliografia sobre formação de professores de língua estrangeira nos mostra que a formação não privilegia a reflexão sobre o significado social da língua e sua relação com a cultura, pois, compreendida na sua dimensão teórica, é vista por alunos e professores como um “[...] acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” (LIMA, 2008: 156).

Percebemos hoje, na formação inicial de professores de língua estrangeira, a

20 cf. GARCIA, Tânia; HIGA, Ivanilda. **Contribuições da pesquisa em didática na formação de professores de Física**. Atas XV Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF). Curitiba: CEFET-PR, 2003.

preocupação com o que se convencionou chamar de *formação linguística*, considerando que:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO & RANGEL, 2005, p.63)

Nos cursos de língua estrangeira, é quase um consenso considerar que os cursos de Letras em geral não são eficientes para que os sujeitos desempenhem satisfatoriamente seus papéis como interlocutores em língua estrangeira, e que portanto, teriam dificuldades em ensinar aos seus alunos. Essas considerações, no entanto, se dão de um ponto de vista genérico sem se levar em conta para quem se ensina e para quem.

Assim, vindos destes dois grandes e complexos campos de disputas – a sociedade e a universidade –, estes discursos constituem um emaranhado de dizeres sobre a língua e a literatura que se configuram também como uma visão de mundo, ou seja, uma percepção não explicitada, não sistemática, sempre contraditória, e por isso não pode ser completamente racionalizada pelos sujeitos. Entendemos que não somos, portanto, capazes de controlar completamente nosso próprio discurso, atravessado sempre pela alteridade.

As diversas reformas educacionais dos últimos quarenta anos e as mudanças na natureza do ensino de língua estrangeira – isto é, seus objetivos e métodos – foram transformando o perfil do professor de acordo com o espaço e a importância que a língua foi tomando na sociedade e na escola. Desde a formação humanista para as elites pautadas por abordagens tradicionais, passando pela preocupação com a instrumentalização para o mundo do trabalho nos anos 70 (lei 5.692/1971, por exemplo), até a hegemonia do Método Comunicativo nos anos 80, o ensino de línguas e a formação de professores é um campo de disputas, marcado por problemáticas teóricas, mas também por questões econômicas e políticas da própria sociedade.

No Brasil, a ausência de uma política linguística representativa e socialmente referenciada, tanto para o Português como língua materna, como para as línguas

estrangeiras, levou à absorção dos objetivos definidos por políticas externas²¹ de expansão cultural e linguística. Os exemplos disso são múltiplos e se refletem nos materiais didáticos – produzidos e publicados por editoras estrangeiras ou cancelados pelos modelos metodológicos por elas preconizados – que usamos nas universidades e nas escolas, nas metodologias de ensino em voga e nas políticas de formação de professores. Desta forma, perguntar *para quê se ensina língua estrangeira, a quem, com qual objetivo* são questionamentos que devem ser respondidos inevitavelmente vinculados a uma reflexão sobre as concepções de linguagem e sociedade que envolvem tais questões.

Acreditamos, portanto que é preciso discutir as relações entre linguagem, suas manifestações (entre elas a literatura) e a sociedade, consequentemente, sobre o fato de que as concepções de linguagem e de sociedade são objetos de cultura, engendrados no interior de uma intensa *guerra de discursos* (CASTRO & PICANÇO, 2008; PICANÇO, 2009; MAGALHÃES, 2002).

Para Magalhães (2002), professores e formadores demonstram muitas vezes não ter clareza sobre as razões de suas escolhas no ensino de línguas. Nesse sentido, buscando referendar suas reflexões nas contribuições de Pennycook (1998), a autora salienta que

O ensino de línguas estrangeiras vem sendo embasado em uma concepção apolítica e a-histórica de linguagem, entendida como um sistema para *transmissão de mensagem ou para fazer coisas com as palavras em lugar de um sistema de significação de ideias que desempenham um papel central no modo como significamos o mundo e nós mesmos*. (MAGALHÃES, 2002, p. 44)

A partir do complexo teórico do Círculo de Bakhtin, consideramos que o sujeito é um ser de linguagem, concebida como uma prática social de caráter dialógico. Isto significa que a língua, recortada a partir da interação/comunicação socioverbal, somente existe e pode ser analisada partindo de uma concepção de sujeito em interação com outros e que, portanto, sua constituição e identidade está profundamente marcada histórica e ideologicamente por esta relação:

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois 'homo sapiens' quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos organizados formem um grupo (uma unidade social) só assim o sistema de signos pode constituir-se. (VOLOSHINOV, 2008, p.35).

21 Segundo VILLA & Del VALLE, a expansão linguística de certos idiomas (inglês, espanhol, francês e português) pode ser pensada a partir das relações entre políticas linguísticas e relações internacionais, especialmente econômicas e de circulação de capital. (VILLA & DEL VALLE, 2008; VILLA & DEL VALLE, 2006). Voltaremos a essas ideias no capítulo 3.

De certa forma, não é possível falar de alteridade e de interculturalidade – termos caros aos metodólogos de língua estrangeira nos últimos anos – sem repensar a forma pela qual olhamos para o fenômeno linguístico. É por isso que na formação de professores não é possível, para nós, prescindir de uma reflexão e uma prática que contemplem essa concepção de sujeito como ser de linguagem. Não basta, portanto, fazer um exercício racional sobre concepções de linguagem, se não incorporarmos, nos cursos de Letras, práticas e procedimentos metodológicos que possam *desnaturalizar* a concepção formalista de linguagem que se mantém arraigada à nossa cultura (FARACO, 1997). De acordo com o mesmo autor ,

[...]arraigada nas representações sociais hegemônicas, identificada obviamente à ação da escola, a concepção normativa atravessa o século XIX e desemboca ainda poderosa no século XX. Chegou ao Brasil já no século XVI com o modelo pedagógico dos jesuítas e aqui se consolidou, favorecida certamente pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras. (*ibid.*, p. 52)

Segundo MAGALHÃES (2002), várias pesquisas têm mostrado que, apesar de dominar o conhecimento formal, teórico, do conteúdo a ser ensinado e de novas maneiras de organizar as práticas discursivas da sala de aula, a implementação de mudanças se revelou difícil, uma vez que envolviam a transformação de modos de participação (GÓES, 1994), embasados em representações e valores sedimentados não só por professores, mas também por pais, alunos, donos de escolas, coordenadores e diretores.

A formação inicial, também chamada na literatura de *formação pré-serviço*, em oposição à formação continuada, tem sido compreendida como a educação formal que tem por objetivo diplomar um indivíduo para o exercício de uma profissão. Porém, acreditamos ser necessário recuperar a ideia de uma formação que tenha por objetivo a emancipação do sujeito e para isto é necessário refletir sobre a maneira em que olhamos para a linguagem nesse processo formativo.

O papel social e o objetivo tradicional do ensino superior tende a ser ainda hoje o desenvolvimento nos sujeitos que por ele passam de uma consciência nos moldes herdados do positivismo e predominante no século XX. Ou seja, de uma racionalidade que tende a estabilizar o conhecimento. Com a língua, e com a literatura, como vimos, isto não é diferente. As concepções de linguagem que cercam as diferentes abordagens de ensino também são concepções de sujeito e de sociedade, pois estas instâncias dialogam interruptamente. Para entender como se dão estas *interdeterminações*

(PICANÇO, 2003) é importante analisar os três grandes momentos históricos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em conjunto com as metodologias de ensino e suas concepções de linguagem. Tentaremos descrevê-los brevemente.

A abordagem tradicional, embasada em uma concepção normativista, descrita por Faraco (1997), compreende a língua como uma instituição pétrea, fixa, externa aos falantes e como a única que de fato extrapola o ambiente acadêmico e se sedimenta no senso comum. Nesta abordagem, a cultura erudita tem um papel fundamental, pois funciona como um modelo – como no caso da literatura – do *bom uso* da língua. Advém desta concepção, portanto, o fato de que nos seja muito difícil desvencilhar a língua da gramática. A gramática é uma abstração de um conjunto de regras feita a partir de modelos de língua e tem por objetivo orientar/prescrever as manifestações linguísticas. Não é novidade dizer que esta abstração é defasada em relação aos usos reais de linguagem e que se coloca justamente como *a forma hegemônica* ou *correta* da língua.

Baseado na linguística estrutural, o modelo estruturalista de ensino produz um tipo de abstração das formas linguísticas, desta vez partindo do estudo da linguagem oral e não de textos literários, e que se aprende (na versão behaviorista) pela automatização ou formação de *hábitos linguísticos*, através de exercícios de repetição mecânica. Nesta abordagem, a concepção de língua tem um fundamento científico, pois tenta capturar, através de procedimentos e critérios definidos teoricamente - e não a partir da tradição literária -, o uso de um sistema imanente. Porém, na transposição e aplicação didática, essa perspectiva de linguagem continua muito próxima à concepção normativista, uma vez que o sujeito que aprende é submetido a **uma** norma linguística fixa, estável e externa a ele.

A abordagem comunicativa, que chega ao Brasil nos anos 80 em um momento de rediscussão do papel da língua estrangeira na escola, é adotada com entusiasmo pelos professores que viam nela a possibilidade ideológica e metodológica de enfrentar um ensino de línguas que não dialogava em nenhum sentido com a realidade social. Esta abordagem começa a ser elaborada teoricamente nos anos 70 no contexto europeu no qual era necessário que os aprendizes em imersão - imigrantes, principalmente - dessem conta da comunicação cotidiana. O marco comum, desta forma, parte (ainda hoje), de uma realidade linguística, social e cultural muito diferente da nossa (brasileira/latino-americana).

Metodologicamente, apesar de trabalhar com diálogos e em alguns casos com diferentes tipologias de textos (ou mesmo, aqui no Brasil, com gêneros do discurso, numa

incorporação tardia das ideias do Círculo de Bakhtin), a concepção de língua que a atravessa, atualiza o pressuposto normativista de que há uma única forma de dizer as coisas, uma vez que a gramática (funcionalista e/ou estruturalista) ainda se impõe como principal conhecimento a ser aprendido pelo sujeito através da repetição de modelos estabilizados de funções comunicativas.

Como podemos notar, a partir desta síntese, resulta bastante complicado dividir as diferentes abordagens de forma estanque, já que as concepções de linguagem estão o tempo inteiro dialogando em diferentes esferas. O fato é que, na formação inicial do professor de língua, não fica explicitado teoricamente que uma abordagem ou metodologia (com a qual o aluno aprende e com a qual, como professor, ensina) carrega consigo não somente uma forma de ensinar, mas também pressupostos epistemológicos e filosóficos sobre a língua/linguagem como fenômeno social ou não.

Como vimos, ensinar e teorizar sobre a língua estrangeira na escola e na/para a formação do professor, sem pensar nos motivos aparentemente *externos à linguagem*, que muitas vezes a justificam como objeto do ensino formal, e também nas formas de ver o mundo - traduzidas em concepções de linguagem - expressas por eles, nos impede de superar a condição de mero repetidor de práticas e procedimentos com que o professor de línguas tem se identificado.

Consolo (2003) observa duas posturas sobre a formação de professores no Brasil: a do *professor-técnico* e a da formação para a reflexão, ou seja, do dito *professor reflexivo*. A primeira é considerada pelo autor e por outros pesquisadores como o perfil hegemônico do professor, contraposto ao perfil reflexivo, minoritário e pouco explorado. Essa análise coloca em discussão a contradição entre a chamada *expectativa do mercado de trabalho*, que exige um profissional com pleno domínio da língua (como aparato formal) e da metodologia (como um conjunto de técnicas de ensino), e a expectativa do mundo acadêmico que, em tese, propõe o contrário, ou seja, um profissional com identidade própria e que, além de dominar os aparatos técnicos seja capaz de produzir conhecimento sobre linguagem e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, os professores em formação percebem essa relação de forma parecida:

A4: sabe é que eu acho que em geral os alunos que querem mesmo serem professores da língua estrangeira acabam tendo que ir pra fora (++) e só aqueles que tiveram a possibilidade de conseguir uma bolsa (+) porque eles não tem a formação necessária só na faculdade (+) porque eles não tem fluência na língua (+) e essa fluência só poderia ser ganhada de uma forma melhor com a literatura

porque daí eles já teriam um nível de linguagem que eles só poderiam conseguir com mestrado ou com bolsa pra fora[(Entrevista 1)

Isso nos leva a perguntar, quem, de fato, tem definido qual é o papel do ensino da língua estrangeira na escola? Para qual/quais escola/as formamos professores de língua? Se tanto o mercado como as academias fazem parte do mundo social/cultural, que profissional é, de fato, esperado pela sociedade? Qual é a formação que o estudantes de Letras esperam receber? Afinal, se o objetivo de aprender inglês, por exemplo, é auxiliar ao aluno a ser competitivo no mundo do trabalho, o que restaria ao professor reflexivo?

Chaguri & Tonelli (2010), respaldados pelas reflexões de Magalhães (2002), destacam que a formação de professores realizada atualmente nas universidades não prepara para a diversidade e complexidade da atuação profissional, pois assim como em outras licenciaturas, haveria uma tendência herdada do positivismo que privilegia a formação do profissional de tipo técnico, ou seja, preparado para solucionar problemas da prática.

Em termos das concepções de linguagem, o que sustentaria o perfil do professor de tipo técnico seria a justamente a conjunção das concepções normativista e estruturalista de linguagem, pois, como vimos, para ambas, o tipo de abstração que se realiza compreende a língua como um fenômeno de regras fixáveis e, portanto, o papel do *professor-técnico* seria o de *aplicar* o conhecimento estabilizado, embora em uma realidade complexa e mutável. Daí é que surgiriam as dificuldades deste professor em fazer o conhecimento estabilizado dar conta da diversidade e a complexidade das relações sócio-verbais.

Por outro lado, qual seria o papel do professor reflexivo? Para que situação de ensino ele está sendo pensado? Para Magalhães (2002, p. 47), o professor reflexivo é o professor capaz de admitir “os conflitos e incertezas na compreensão de suas ações em sala de aula” e, assim, possa “desenvolver uma prática sistemática de análise na e sobre a ação como base para uma tomada de decisões [...]”. Nesta forma de conceber o professor reflexivo fica clara a questão que acabamos de colocar: ao olhar para as concepções que circulam nas metodologias de ensino hegemônicas, como é possível que o professor *admita* os conflitos da prática se teórica e metodologicamente (estabilizada em modelos gramaticais/comunicativos) estes conflitos são apagados na *língua*?

Desta forma, outra preocupação dos autores da área de formação de professores fica bastante evidente. A divisão entre teoria e prática, tão criticada nos debates sobre formação do professor estaria posta, *de contrabando*, também nas concepções de língua

das metodologias atualmente hegemônicas. A opção teórica das teorias formalistas, por exemplo, separando o sistema das práticas de linguagem, preferindo estudar o que é regular e sistemático, se faz por um tipo de abstração que entende a prática (a fala/comunicação) como um desdobramento da teoria, e permite um tipo de conhecimento teórico sobre a linguagem que, embora tenha um papel importante na elucidação de aspectos específicos do funcionamento da linguagem, nem sempre (ou quase nunca) dialoga com a realidade viva das interlocuções reais.

Para Magalhães (2002), portanto a formação de professores implica na rediscussão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos e aos livros didáticos, envolvendo o questionamento das práticas discursivas na sala de aula enquanto concepções de ensino/aprendizagem. Nesta esteira, acrescentaríamos que também deve ser rediscutida a forma como se trabalha nos cursos de formação inicial a questão das diferentes concepções de linguagem.

Explícita ou intuitivamente o professor em formação tem uma concepção de linguagem que determina como será (ou é) sua ação na sala de aula, e como ele próprio se relaciona com o conhecimento sobre a língua e a cultura proposto pelas disciplinas e currículos dos cursos de licenciatura. Nas universidades, a predominância de tendências teóricas hegemônicas de cunho formalista, especialmente no campo da pesquisa em linguística e em linguística aplicada – facilmente observadas nos tipos de trabalhos produzidos pelos próprios acadêmicos – e somado às concepções normativistas que circulam na sociedade, conformam um quadro complexo de dizeres que podem ser epistemologicamente contraditórios.

Abrahão (2002, p. 60) defende a necessidade de se considerar que, na formação inicial, os alunos trazem uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, etc, que sem dúvida influencia suas leituras da teoria/prática, assim como suas ações em sala de aula. Quando o professor não compreende - localiza/ (re)conhece/classifica - que as metodologias de ensino com que trabalha são **opções** teóricas no sentido em que elas são recortes possíveis e não a forma única de ver a linguagem, corre-se o risco de que não seja capaz de perceber que elas podem ser também estereotipadas e não-dialógicas com relação à cultura do outro.

Por fim, acreditamos que quando a prática/teoria pensa a língua na sua noção intersubjetiva, isto é, como resultado da interação socioverbal entre sujeitos historicamente situados (Volochinov, 2002, p.35), tem a potencialidade de construir uma compreensão sobre a relação língua/cultura que tende a considerar que a cultura é um

sistema de significações que organiza as relações sociais dos sujeitos ao mesmo tempo em que cria instituições (entre elas a língua) e orienta o processo de relação entre sujeitos.

O que se passa quando o livro está fechado? A pergunta do personagem de “História sem Fim” de Ende é um índice do que tentamos desenvolver neste capítulo. A resposta que neste momento arriscaríamos a dar é que sem sujeito não há livro, nada acontece com essa história, não interessa sua completude ou seu valor estético. Como tentamos argumentar, para poder pensar a literatura na formação de professores de língua, é necessário considerar que há sempre uma experiência do sujeito que lê com uma obra literária, ou melhor dito, com as vozes que esta obra traz. A construção dos significados desta relação é possível porque ela se realiza enquanto experiência discursiva. Toda relação é uma experiência, porém nem toda experiência se faz em relação. Quando a literatura é compreendida como uma experiência do sujeito com o texto na qual o que prevalece é o texto, as possibilidades significativas de relação ficam anuladas por uma experiência que privilegia o contato imediato da literatura como código-texto. A partir desta questão podemos nos perguntar: como os alunos veem o lugar da literatura? Como a língua se relaciona a ela? Como essa relação pode balizar a relação estabelecida com o Outro? Como a literatura pode ao mesmo tempo ser um elemento *à priori* e estar em um entre-lugar?

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

Alberto Caiero, O Guardador de Rebanhos

Como adiantamos na introdução, o objetivo deste capítulo uma proposta de sistematização das questões postas nas entrevistas realizadas com os estudantes em formação do curso de Letras espanhol da UFPR. A sistematização que apresentaremos tem como eixos organizadores três relações: língua/cultura; cultura/literatura e

literatura/língua, os que cumprem tem por função o recorte a organização dos dizeres nos temas que nos interessavam, e, por isso mesmo não pretendem esgotar o material coletado.

Em primeiro lugar, a descreveremos as entrevistas, primeiro caracterizando os grupos envolvidos com as informações coletadas através de um questionário de identificação. Depois, falaremos sobre a aplicação das questões na forma de um roteiro semi-estruturado (também chamado na literatura de semidiretivo ou semi-aberto). A entrevista de caráter semi-estruturada tem como característica questionamentos feitos a partir de perguntas básicas que foram apoiadas em hipóteses sobre o tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As perguntas feitas deram origem a novas hipóteses surgidas das respostas dos alunos e auxiliaram no recorte do objeto e na delimitação dos textos teóricos com os quais dialogamos.

Na aplicação do roteiro semi-estruturado levou-se em consideração os critérios apontados por Szymanski (2008, p.30): os objetivos da pesquisa; a amplitude das questões, de forma a permitir aos entrevistados a possibilidade de discorrer sobre o assunto livremente; o cuidado de evitar indução de respostas, assim como o cuidado com a escolha dos termos das perguntas.

2.1 Descrição da realização das entrevistas

Dividimos cada entrevista em 5 etapas. Na primeira, apresentávamos aos estudantes os objetivos gerais da pesquisa com o cuidado de não revelar nossas hipóteses, explicando quais seriam as etapas da entrevista, sua duração aproximada, e explicitando que caso não quisesse participar, sua presença não era obrigatória. Após isso, lhes entregávamos a autorização de uso de imagem, e lhes entregamos o questionário de identificação.

Este questionário se compõe de duas partes: na primeira procuramos coletar informações como habilitação, ênfase e periodização com o objetivo de mapear com mais detalhes os indivíduos que compunham os grupos, pois como fizemos não optar por grupos focais e aproveitar a própria organicidade do grupo, precisávamos saber quais faziam licenciatura ou bacharelado e se todos eram da habilitação em espanhol, etc. A segunda parte se compõe de perguntas discursivas nas quais, além dos dados referentes a disciplinas já cursadas, abandonadas ou canceladas, indagamos sobre os motivos da escolha do curso, dando liberdade para que o aluno escrevesse os dados que lhe

parecessem pertinentes. Os resultados dessa segunda parte foram menos sistematizáveis em categorias, mas eles trazem indícios das preocupações individuais e das que podem ser uma constante para este grupo²².

Para iniciar a entrevista coletiva optamos por propor uma atividade que introduzisse o tema e que permitisse que os alunos pudessem começar a conversar entre si, pedimos então que fizessem uma lista dos cinco autores e/ou obras do mundo hispânico que seriam fundamentais para se conhecer a cultura que se relaciona ao idioma²³. Os resultados destas listas não pretendiam no primeiro momento serem incluídos na pesquisa, mas desde o piloto eles nos chamaram a atenção pelo tipo de resposta que traziam, especialmente sobre a relação que os alunos estabelecem com a literatura e seu lugar no conhecimento cultural, através dos nomes de autores e obras que foram citados, e os que foram mais recorrentes.

Uma vez que os alunos já estavam discutindo a lista que, na maioria das vezes não produziram individualmente, mas consultando autores ou obras que todos conheciam, tinham lido ou já ouviram falar, iniciamos a aplicação do roteiro semi-estruturado. Nossa opção por esta modalidade de pesquisa se justificou pela preocupação que tínhamos em deixar que os alunos falassem sem um direcionamento que pudesse comprometer suas respostas, assim como para que a entrevista acontecesse mais num tom de conversa estipulamos eixos (cf. Introdução) que organizavam algumas das nossas hipóteses e assuntos a partir dos quais acreditamos pudessem ser significativos para os alunos sobre a sua própria formação. Cada entrevista aconteceu de uma forma diferente, pois a dinâmica foi pautada pela forma em que os indivíduos que formam cada grupo se relacionavam, e não por nós. Não houve uma ordem específica em que as questões foram feitas, porém procuramos que de uma forma ou outra a conversa passasse por todos os eixos.

2.2. O registro das entrevistas

A opção por esta modalidade de pesquisa qualitativa nos pareceu adequada porque éramos nós que entrávamos no espaço que comumente se destinaria à aula, e

22 O questionário aplicado aos alunos do primeiro período teve duas perguntas a menos que se referiam a trancamento de disciplina e reprovação. Cf anexos 2 e 3

23 A pergunta foi a seguinte: Faça uma lista de 5 *escritores* e/ou *obras literárias* que você acredita que não poderiam faltar nas aulas de qualquer curso de letras para habilitação em espanhol e que seriam relevantes para se conhecer aspectos culturais dos povos que falam a língua espanhola.

portanto, poderia permitir que os sujeitos se sentissem mais a vontade do que se os retirássemos do ambiente em que normalmente interagem. Nesta lógica, sabíamos desde o começo que haveriam alunos que falariam mais que outros, que tenderiam a dominar a situação discursiva impondo suas opiniões ao grupo. Tentamos, por isso, direcionar perguntas tanto ao grupo em geral como a alunos que não se manifestavam tanto quanto outros.

Os recursos técnicos de registro foram fundamentais para que pudéssemos tentar captar as questões não verbais que não ficariam registradas somente pelo áudio das entrevistas. Nas quatro primeiras, foram utilizadas duas câmeras de vídeo, um gravador de áudio, e mais uma pessoa externa à pesquisa que se dispôs a fazer anotações sobre a posição dos alunos na sala, gestos talvez não captados pelo vídeo, etc. Nas últimas, como os grupos eram menores, terminamos por não incorporar essa terceira pessoa, pois as câmeras deram conta de captar toda a movimentação da sala.

O outro registro que nos pareceu fundamental para tentar captar esses elementos extra-verbais foi o código de transcrição das entrevistas que foi baseado em Marcuschi (2003) num livro que se dedica a guiar pesquisas em análise da conversação e que tem como benefício o fato de considerar no registro elevações de voz e pausas que ajudam a construir os sentidos do que está sendo dito²⁴.

2.3 Descrição dos grupos através dos questionários de identificação

Foram realizadas oito entrevistas durante o primeiro e o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2011, incluindo a entrevista piloto que foi incorporada ao trabalho. Os grupos foram escolhidos aproveitando as disciplinas curriculares, mas compreendendo-as somente como uma forma de congregação desses sujeitos, já que os objetivos da pesquisa não incluem a análise curricular do curso. O aluno que opta pela formação em Letras faz, na maioria das habilitações, a opção de língua na inscrição no vestibular. Quando aprovado, pode escolher entre uma habilitação simples em língua estrangeira ou dupla incluindo Português. Além disso, deve optar ainda pela ênfase que cursará: as opções ofertadas são licenciatura ou bacharelado em linguística, literatura ou estudos da

24 Os alunos foram nomeados com a letra "A" e numerados por ordem de aparecimento da falas.

tradução. No decorrer do curso, o aluno pode alterar sua ênfase, assim como iniciar outra na mesma habilitação logo após o término da primeira.

Assim, para a realização das entrevistas tentamos escolher grupos do começo e do final do curso para ter uma visão mais ampla da formação e eventualmente poder contrastar alguns dados nos discursos entre o início e o fim, quando eles já têm mais contato com disciplinas teóricas, muitos deles já lecionam e/ou realizam atividades ligadas à extensão e pesquisa. Nas entrevistas realizadas em 2010, o piloto foi realizado com dois grupos de alunos do primeiro período; nas entrevistas do segundo semestre, a maioria dos alunos estavam no que corresponderia ao sexto e oitavo período²⁵, nas que aproveitamos disciplinas de literatura (hispano-americanas e espanholas). Da mesma forma, em 2011, entrevistamos dois grupos de alunos do primeiro período e dois de períodos finais.

Foram entrevistados um total de 62 alunos do curso de Letras, dos quais 87% cursam a habilitação dupla em Português e Espanhol, sendo que apenas 6% deles cursa simples em Espanhol e 4% são de outras habilitações. Desse total 74% dos alunos fazem licenciatura, e a metade do universo total pretende cursar outra ênfase. Ao contrário do que esperávamos pela configuração do curso, 85% está periodizado, ou seja, cursam as disciplinas da habilitação segundo o preestabelecido no currículo, porém mais da metade já trancou ou abandonou disciplinas, na sua maioria optativas da área de linguística e da área específica de espanhol.

Perguntamos também os motivos pelos quais escolheram o curso: as respostas se distribuem entre vários tópicos, sendo que, os mais recorrentes foram o gosto pela língua, para lecionar e como complementação da formação. Dos 62 alunos entrevistados, 40 dizem que os motivos não mudaram, sendo que os que dizem que houve um reposicionamento sobre o por quê fazer o curso o questionário não mostrou nenhum motivo que se repetisse de forma sistemática.

2.4 Construção das categorias

Construídas a partir das falas das entrevistas (Anexo 5) trazem questões importantes sobre a visão dos alunos dos temas que rodeiam sua formação. As categorias de análise das falas levam em consideração os conceitos gerais que foram tema das entrevistas, isto é, a relação Língua/Literatura/ Cultura, por isso percebemos de

²⁵ A habilitação simples tem duração de oito períodos e a dupla de nove.

início que esses temas se cruzam e que não podem ser compreendidos de forma estanque. Na divisão que apresentamos a seguir, extraímos de todos as relações nas seguintes chaves: língua/cultura, literatura/ cultura e literatura/língua, todos atravessados pela preocupação com a formação para a docência.

Deixamos de lado outras questões que foram levantadas como as preocupações dos alunos como a organização curricular do curso, variantes linguísticas, reforma do curso, etc. De todas as formas, reiteramos que esses temas aparecem, mas no momento não nos preocuparemos com eles, pois, ainda que tenham relação com a formação inicial, terminam ampliando o recorte para outras relações que requereriam outras análises.

Desta forma, nos propomos neste primeiro momento mais do que chegar à categorias e respostas, é levantar algumas questões sobre as concepções de língua/literatura/cultura que aparecem nos discursos dos alunos, tentar encontrar recorrências e deslocamentos que já sejam possíveis de serem sistematizados.

2.4.1. Língua / Cultura

Esta relação aparece nas entrevistas analisadas atravessada por outros assuntos. O primeiro ponto que destacaremos nesta fala é a da questão dos “níveis linguísticos” dos textos literários, por isso alguns textos podem ser lidos no começo do curso e outros não:

A3: não necessariamente até porque existe tam-bém assim uma literatura existem níveis de textos literários mais fáceis ((sinaliza aspas)) ou mais difíceis ((sinaliza aspas)) (+) é claro (+) depende (++) é claro você não vai pegar um Dom Quixote para quem tá no básico não tem como você não consegue ler o Dom Quixote em Espanhol estando no nível básico do Espanhol (+) mas existem textos mais comerciais ((sinaliza aspas)) (+) talvez (+) literários que você consegue ler. (Entrevista 1).

Podemos notar, então a relação estabelecida entre nível linguístico e texto literário condiciona a relação que o sujeito pode estabelecer, a partir de sua experiência, com a obra. Nessa lógica, textos literários “comerciais” seriam, segundo o aluno, textos “mais fáceis” já que são possíveis de ler porque não porque circulam mais - não é sem razão que são comerciais o que não implica porém simplicidade de linguagem mesmo que essa seja uma relação mais imediata - mas porque seu código seria mais simples.

Por exemplo, se um leitor adulto lê um texto de Paulo Coelho (sempre na lista dos mais vendidos e lidos e também mais criticados pela academia) e não tem passagem por temas de misticismo ou simplesmente não gosta do assunto ou não concorda com o

posicionamento do autor pode muito bem achar o texto difícil, enfadonho, etc.

Porém isso tem menos a ver com a linguagem em que é colocado do que com o fato de que seja um texto que circule muito e é muito comentado pela mídia. No outro extremo, autores de “linguagem difícil” e muita circulação são José Saramago ou Machado de Assis e nesses casos são outras as vozes que comentam as obras e os autores e são outros os espaços em que eles circulam, e é nesse contexto que o leitor que, a partir de sua experiência (escolar, cultural e linguística), pode ou não estabelecer uma relação de leitura com as obras de ambos. No caso da obra citada pelo aluno – Dom Quixote - existem vários “mitos” que vem dos inúmeros comentários da obra, além do valor simbólico que ela carrega, inclusive sendo a obra mais citada pelos alunos entrevistados na atividade inicial (ver Anexo 5). Há uma distância temporal que favoreceria a dificuldade linguística da obra, mas isso não a torna necessariamente mais “difícil”.

Em outra resposta essa relação é mostrada por um viés diferente: a literatura de autores renomados é mais produtiva porque sua linguagem é mais sofisticada:

A14: TEM em vez do professor usar um texto qualquer pode muito bem pegar um texto literário de algum escritor (+) renomado e tenha algum sentido que fale de alguma coisa (+++) e aí tem uma ferramenta de trabalho mais sofisticada (+) poderia ter uma ferramenta de trabalho mais sofisticado do que você pegar um texto do Clarín, por exemplo; (Entrevista 2)

O que o aluno chama a alta literatura de “texto sofisticado” em relação ao texto jornalístico no sentido em que as estruturas linguísticas que um autor “renomado” geralmente usa seriam muito mais sofisticadas – pois não é um texto qualquer - do que um texto que tem uma circulação e uma relação temporal diferente, mais imediata. Quando ele diz que em vez de um texto menos sofisticado linguisticamente é preferível substituí-lo por outro cuja linguagem seja mais elaborada, aqui a questão não é somente um critério linguístico. Nessa avaliação também está envolvido o fato de que na aula é preferível usar a literatura sofisticada como ferramenta, independente dos objetivos do aluno hipotético e do professor, há um crivo cultural que valoriza textos literários de forma a considerá-los “melhores” que textos jornalísticos: “autores renomados” podem vir a escrever em jornais, mas eles não se tornam renomados unicamente por escrever em publicações desse tipo.

Outra questão que chama a atenção nessa fala é o fato de que além de serem textos de autores renomados, esses textos tem que fazer sentido, mas, qual sentido?

Para quem? Pela fala completa podemos suspeitar dois caminhos de interpretação: ou são textos que fazem sentido para quem lê ou fazem sentido por si, em uma contraposição à obras renomadas de cunho mais experimental e que causariam dificuldades de interpretação. Ambos nos levam, por uma via ou outra, ao sujeito leitor a quem se destinaria esse texto. Para este aluno não é suficiente que o texto seja sofisticado, ele tem que ser significativo. Por outro lado, caberia perguntar quando o texto é significativo? Onde está esse significado? Na obra? No leitor?

O papel da literatura na atuação do professor de línguas tem com crivo a língua, mas a língua por si só parece não ser capaz de dar conta da dimensão cultural uma vez que a forma válida de fazer esta ponte é a literatura²⁶. Na seguinte fala podemos ver a direção desta relação:

A4: mas quem forma professor de literatura em línguas estrangeira”

A3: mas a literatura ela faz parte do ensino de uma língua (+++) no final quando você vai ensinar uma língua você tem que ensinar cultura também (+) então a literatura faz parte da cultura não tem como você dissociar isso;

A4: daí você vê professores formados em uma língua que não tem mínimo conhecimento de literatura que precisariam para se disserem professores dessa língua (+++) como por exemplo uma pessoa que seja formada em língua espanhola e não conheça o mínimo de literatura latina (+) por exemplo (+) não tenha lido eu acho que é uma defasagem bem grande que a gente tem no curso de letras;

(Entrevista 1)

Para ser professor de língua a literatura é um conhecimento essencial pois ela é o sinônimo da cultura. Mesmo afirmando em outros momentos da entrevista que a literatura não é o objeto de ensino do professor de línguas, mas uma ferramenta, seu desconhecimento desqualifica o profissional, talvez, porque o transformaria num professor do tipo técnico (tema discutido no primeiro capítulo, 1.3). A “defasagem” que existiria no curso seria justamente a falta de literatura na formação, mesmo quando em outros momentos desta entrevista e das outras as alunos alegam que no curso há muito estudo teórico e historiográfico literatura ou que as disciplinas tem recortes muito amplos. Nossa hipótese é de que este consenso está colocado no sentido de que há pouco contato com o texto literário em si, o que significa um empobrecimento da experiência com o texto, pois o objetivo das disciplinas que é percebido pelas entrevistadas é ser panorâmico e historiográfico.²⁷

26 Em várias entrevistas foi discutido como outras linguagens – como o cinema, a televisão e o jornalismo – também são objetos possíveis para o ensino de línguas. Especialmente nas entrevistas com alunos do primeiro ano esta ideia é melhor aceita, por outro lado, os estudantes dos últimos períodos defendem a literatura justificando na questão da palavra escrita.

27 Esta discussão é a mesma posta por Bueno (2002) como também a grande problemática discutida por Jauss (1993), cf. Capítulo 1.

A literatura, desta forma, tem para os alunos uma função cultural que passeia entre o valor cultural colocado a priori e sua função linguística no ensino, esses lugares não são estáveis, mas a obra literária tem um papel que aparece inúmeras vezes nas entrevistas e da qual damos um exemplo:

A25: é porque não tem como você também não dar literatura junto (++) tipo pra motivar o aluno eu acho que a literatura tem esse papel (+) de motivar o aluno de (+) humanizar de mostrar a cultura; (Entrevista 3)

Para os alunos resulta muito mais interessante ensinar língua com apoio na literatura, mesmo porque ela é sempre um objeto que 'reflete' a cultura estrangeira, ela “mostra a cultura” de forma muito mais eficaz que qualquer outra manifestação cultural que se realize pela linguagem verbal. Além disso ela “humaniza”, ou seja, ela transforma o sujeito que lê num indivíduo mais “humanizado”, mas são todos os leitores de literatura que se sentem humanizados por ela? Quem não lê literatura é por consequência menos “humanizados”? Não pretendemos discutir nem aprofundar essas questões agora, nem muito menos entrar em desdobramentos viciosos das falas, porém fica claro que sem a literatura, o ensino da língua é visto enfraquecido no seu componente cultural, por isso mesmo que a literatura seja um elemento necessário, há uma separação clara entre língua e cultura no sentido que a primeira por si só não se compõe de elementos culturais sólidos o suficiente – pelo menos não da perspectiva dos entrevistados – como para garantir a cultura.

Isto nos leva à seguinte relação que nos propomos a analisar: como se articula literatura e cultura na visão dos alunos?

2.4.2. Literatura /Cultura

Além da relação de alguma forma causal entre língua, literatura e cultura, o fato de incluir a literatura no ensino significa incluir a cultura e fazer de quem aprende um indivíduo mais “culto” no sentido de saber mais da cultura letrada. Disso não temos dúvidas, questionar essa relação seria complicado, mas o como essa relação acontece?, por quais meios é o que dá esse lugar articulado e distanciado entre esses dois elementos? A literatura como ferramenta cultural é justificada no sentido em que ela é reflexo da história e da formação da identidade nacional²⁸, e sobretudo como de ensinar que possibilite aos estudantes o acesso à cultura culta:

²⁸ Voltaremos à questão da nacionalidade e da literatura no capítulo 3.

A3: mas a literatura ela faz parte do ensino de uma língua no final quando você vai ensinar uma língua você tem que ensinar cultura também (+) então a literatura faz parte da cultura;

P: sim;

A3: não tem como você dissociar isso;

A17: é e a literatura ela espelha bastante a cultura né” dos povos né”

A14: (...) eu acho que ele sai da escola com uma base de cultura maior quando você usa texto literário (++) uma base cultural maior (+) mais elevado né” [sei lá;

A13: [você] você ensina mais né”

A17: e é importante também pra:: ensinar:: essa grande variedade que tem o Espanhol;

A13: sim;

A17: na medida em que:: cada texto reflete seu país (+) a sua comunidade os léxicos que são próprios da comunidade é importante ensinar essa diferenciação;
(Entrevista 1)

A literatura é um instrumento que reflete a a cultura nos níveis linguísticos e sociais e garante, por ser um reflexo do social, que a cultura seja “ensinada” de forma mais eficiente. Literatura e cultura são indissociáveis, como afirma o aluno, porém só o fato de que essa enunciação tenha sido feita no trecho que transcrevemos e em vários outros momentos da entrevista, mostra como não é uma relação óbvia²⁹, em outras palavras ela é naturalizada até certo ponto. Como podemos notar no trecho transcrito acima e em outros já citados, a afirmação de que a literatura não pode ser separada da cultura é clara, porém a língua pode ser separada sim, que discursos sustentam essa conceituação?

Na primeira parte do trecho o aluno afirma que o ensino de línguas requer a literatura pois esse ensino precisa da cultura para acontecer, isto que desconsidaria todo o ensino de língua na escola - onde os textos literários são usados a título de curiosidade cultura, quando usados - como também no ensino não-formal, o ensino para objetivos específicos (leitura de textos técnicos, negócios, turismo) como se nestas instâncias a cultura não fosse parte do processo de aprendizagem, ou simplesmente consideraria de outro valor o aluno e o professor que não veja na literatura um componente do ensino tão natural:

P: jornalísticos (+) que mais”

(silêncio 40 segundos)

A24: texto informativos (+) mas a literatura faz isso melhor;

P: mas por quê a literatura faz isso melhor” por quê ela tem toda essa carga de (+++) eu sei que é uma pergunta meio óbvia né” mas (+) por quê”

(silêncio 1 minuto)

P: o que vocês acham mesmo gente (+) não tem resposta correta

²⁹ Por outro lado, enquanto fazíamos a entrevista outras relações pareceram tão óbvias para os alunos que foram difíceis de responder, por exemplo, quando perguntamos por quê há literatura no curso de Letras, se cursos de línguas existem sem literatura, por quê a divisão entre literaturas latino-americanas e espanholas, etc. Cf anexo 5.

A26: é porque você tem contato com os lugares com o modo de ser (+++) e::: esse tipo de informação não está presente na maioria da::: (+++) (Entrevista 3)

Podemos levantar inicialmente a hipótese que essa defesa da literatura no ensino de línguas pode ter duas origens: uma é a defesa da especificidade da formação em Letras que se compõe desses dois elementos e diferenciariam o graduado de, por exemplo, pessoas que por falarem a língua lecionam línguas, por isso é uma defesa do próprio campo discursivo especializado. Como no fragmento a seguir:

A4: sabe é que eu acho que em geral os alunos que querem mesmo serem professores da língua estrangeira acabam tendo que ir pra fora (++) e só aqueles que tiveram a possibilidade de conseguir uma bolsa (+) porque eles não tem a formação necessária só na faculdade (+) porque eles não tem fluência na língua (+) e essa fluência só poderia ser ganhada de uma forma melhor com a literatura porque daí eles já teriam um nível de linguagem que eles só poderiam conseguir com mestrado ou com bolsa pra fora[

A1: [porque falar por falar eu tenho um amigo que não é formado em letras e ele dá aula de inglês ele morou fora (+) ele fala muito bem (+) ele fala inglês desde os seis anos (+) eu sabia que era formado em design e eu perguntei para ele mas você fez algum curso" e ele disse não (+) é só porque fizeram o teste e pronto ' (+) tipo ele dá aula porque ele sabe falar e o restante da cultura"
P: é' e isso é muito comum[

A3:[é que eles preferem gente que tem essa vivência lá fora do que pessoas que se formaram professores de uma língua; (Entrevista 1)

Junto com esse primeiro está a voz da instituição universitária e dos especialistas em literatura que via de regra corporificam essa ideia também na defesa de um lugar discursivo. O que ambos tem em comum não é só a defesa do próprio espaço discursivo e da especificidade de sua área de conhecimento, é o estratégia de abstração das relações entre literatura e o sujeito leitor que atribuem um valor intrínseco à obra literária.

P: qual seria o papel ao final das contas da literatura"

A26: informação (+) informação cultural (+) conteúdo e ajudar a encaminhar esse conteúdo e por isso a gente tem que ter essa preocupação com a literatura (Entrevista 3)

Nesse sentido, podemos perguntar quais são as formas de articular a literatura e a língua? Como uma contribui na formação de professores com a outra?

2.3.4 Literatura / língua

Em todas as entrevistas fizemos esse questionamento diretamente pois uma das hipóteses iniciais que construímos na revisão bibliográfica era que se a literatura está de fato em um entre-lugar (Cf. Capítulo 1, 1.1 e 1.2.3) os alunos tentariam justificar a presença da literatura também na sua funcionalidade na aquisição de língua estrangeira:

P: é' porque veja só o curso de espanhol ele forma professor' que vão dar aula de língua né"((vários confirmam)) então se a língua ((sic: a literatura)) é assim um negócio meio acessório (+) instrumental como vocês disseram (+) que seria então

o papel que a literatura teria pra aquisição de língua estrangeira (+) ela contribuiria pra língua estrangeira ou não”

A2: a literatura”

P: é;

A2: eu acho que contribui MUITO pra treinar tipo (+) pra gravar como se fala, e pra:: falar mais rápido a língua e pra:: adquirir vocabulário;

A3: mas daí ele só aprendeu gramática (+) é muito mais interessante você aprender até a própria gramática você aprender no texto (+) do que só na gramática puramente (+) você aprender aplicando já é muito mais interessante muito mais (+) útil do que aprender]

A4: [o conceito (++) senão você aprende uma coisa sem significação nenhuma;

A3: quem tem lê bastante tem vocabulário mais rico mais abrangente ou conhece mais palavras (+++) é que nem compara teu vocabulário com o do teu avó (+) o vocabulário dele é mais rico (+) mais culto (+++) depende do avó; ((risadas)) é” entende” tipo pessoas mais cultas;

A6: vocabulário mais rico com certeza (+++)

P: a literatura ajuda”

A2: acho que sim (+) a pronuncia também (+) é como por exemplo quando você está lendo em voz alta ajuda tua pronuncia eu acho;

(Entrevista 1)

Nas entrevistas a tendência foi não questionar a presença da literatura no ensino de línguas. De certa forma, quando nos questionamos esse lugar as justificativas apresentadas pelos alunos parecem ser encontrar uma coerência que revela nuances importantes sobre o que é para eles a língua e a literatura. No fragmento acima se volta à ideia de que leitura garante proficiência na escrita³⁰, o que pensado a partir da questão da experiência não é necessariamente equivocado: a leitura como uma experiência linguística contribui sim para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, porém a questão que se coloca é que o papel da literatura seria somente esse: o de treinamento linguístico.

Por outro lado, mais adiante na nesta entrevista assim como em outras em que o assunto apareceu (ver anexo 6), perguntamos se outros textos não comprimiriam o mesmo papel, a respostas circularam na ideia de que a literatura é uma linguagem sofisticada em relação à outras e que para ter acesso a ela é necessário ter domínio da línguas. Porém, nesta entrevista esta ideia foi contraposta no seguinte sentido:

P: e por quê vocês acham que ela tá no final do curso”

A4: eles queriam que a gente leia ((incompreensível))

A9: ela é como um treinamento depois que tem até língua três depois ela é um treinamento você aprendeu a ler você aprendeu a falar você aprendeu a escrever mais daí você vê se você aprendeu mesmo;

A4: mas dai se acaba colocando para os alunos a ideia de que você só pode ter acesso a literatura quando você tem domínio completo da língua e eu acho que isso é errado;

A9: dai tipo desmotiva;

A4: é desmotiva;

³⁰ Esta ideia está sedimentada no senso comum e que faz parte da concepção normativa de língua da qual já falamos no capítulo 1, 1.3.

(Entrevista 1)

O deslocamento feito se encaminha justamente na direção de que é desmotivador somente ter acesso à literatura quando se tenha domínio/controle do código. O questionamento proposto é justamente à afirmação de que a leitura de literatura seria a “prova” do bom domínio do código. Esta afirmação é complicada por que resulta muito difícil estipular ou medir quando o domínio completo da língua acontece, caso contrário não haveria textos complexos para falantes nativos, sendo eles sujeitos que dominariam completamente o código. Na réplica de A4 aparece um elemento que não fica explícito na entrevista e que pode ser justamente o fato de que a leitura de qualquer texto não depende somente do código, uma parte importante está na experiência do sujeito que lê, e portanto ele pode realizar leituras consideradas satisfatórias sem necessariamente dominar o código completamente.

Nas entrevistas realizadas em grupos do começo do curso a concepção de língua como código foi confirmada, porém quando acrescentado o elemento da significação da literatura, sendo um documento não-didático em que a língua está em uso, em contrapartida de um modelo artificializado de língua, comum no método comunicativo. Assim, ela seria um lugar de significação, no qual existem vozes, que usam diálogos e formas linguísticas “reais”. No entanto, esse lugar é relativizado nos grupos que estão em estágios mais avançados do curso:

P: e a literatura ajuda na aquisição de língua”

(6 segundos)

A61: eu acho que sim (+++) mas não cem por cento assim porque a gente as vezes lê na literatura que é bem antiga né daí é bem complicada até decifrar porque a gente lê um português de Portugal e já acha difícil (+) na língua estrangeira é mais difícil ainda mas o que a gente tá vendo de mais contemporâneo acho que (+) ajuda bastante porque também a gente tem pouca prática (+) pouca aula prática pra praticar o espanhol porque acho que daí leitura ajuda

P: porque daí nas aulas de língua se focaria mais em quê” (+++) por quê se você diz que tem pouca prática tem pouca prática nas aulas de língua é isso”

A60: exato mas eu acho que as aulas de línguas são suficientes só por minha experiência eu acho que prática faz toda a diferença (+) pra aprender:: e tudo ;

P: mas daí a literatura entraria como na prática” aula de literatura ajuda[

A60: [não é que

você lê (+) ajuda[

A62: [ler ajuda principalmente na escrita só que (+) eu também sinto isso que falta prática de língua espanhola (++) no curso;

P: prática de::[

A62:[prática de fala

(Entrevista 8)

O aluno nota que existe um afastamento temporal que tem influência na língua e que não se justifica unicamente por ser uma obra estrangeira escrita em língua estrangeira. A leitura de literatura também é uma prática – pelo menos de leitura propriamente dita e de escrita – mas que não substitui uma prática de língua da qual sentem falta e que estaria voltada a outros usos (usos tão importante para o professor de língua no mercado de trabalho como a conversação, por exemplo). Essa diferença de visões sobre o objeto pode acontecer pela passagem por mais disciplinas teóricas dentro do curso mas também pelo fato que nesta altura do curso já é possível lecionar e quando o graduando vai entrar no mercado de trabalho começa a perceber o que o que se exige do professor de línguas muitas vezes não encontra correspondência no que estuda. Já tratamos dessa relação nos capítulos anteriores, que aparece dos autores que pensam o lugar da literatura na formação do professor - não somente de línguas estrangeiras – como os que pensam a língua nesse contexto.

No seguinte fragmento a literatura como ferramenta linguística é permeada outra vez pela cultura:

P: mas então para que serve' a literatura ela ajudaria a aprender língua" é isso' (+
+)
A26: não sei se esse é foco;
A28: cultura (+) acho que é pela cultura mesmo porque [
A29: [mas a língua também serve
porque as estruturas da línguas você não vai conseguir em livros em livros
didáticos vamos dizer assim aquilo que é mais difícil a estrutura da língua né' como
é que você fala uma coisa escreve uma coisa e espanhol é diferente de português
e se você não consegue [((incompreensível))]
(Entrevista 4)

Além de se “aprender” cultura, a literatura tem a função de mostrar aquilo que não aparece nos livros didáticos. Quando no final no fragmento é dito que a literatura mostra o que é “mais difícil”, estruturas que não seriam encontradas no livros didático, podemos entender que quando se refere à “estrutura” na verdade está se referindo à língua em uso através das vozes organizadas esteticamente num romance, por exemplo³¹. As vozes do texto literário são de fato mais complexas das que aparecem via de regra nos diálogos apresentados nos livros didáticos – especialmente os de abordagem comunicativa. Por isso a literatura contribuiria na aprendizagem de língua: poderíamos encontrar em textos literários exemplos de língua em um uso muito próximo ao cotidiano, localizados num contexto complexo envolvendo múltiplas vozes e que somente existem como enunciados responsivos na cadeia da comunicação.

31 O conceito bakhtiniano da literatura como gênero secundário que absorve e reelabora gêneros secundários que foi discutido no primeiro capítulo apoia esta leitura.

Algumas questões que não tocamos neste momento ainda mereceriam mais atenção, elas são: a percepção dos entrevistados sobre as formas específicas (na dimensão metodológica) pelas quais o texto literário contribui tanto para o ensino de língua como para a questão cultural, o papel da literatura na constituição do perfil do professor de espanhol, ou seja, no processo de subjetivação desse profissional e a própria construção da linguagem literária contraposta à linguagem do cotidiano.

Sabemos que não esgotamos as possibilidades das falas dos alunos, porém, a partir do dito podemos afirmar que as relações estabelecidas condicionam, ainda que não definitivamente, a cultura como sendo algo diferente da língua que precisa da literatura como forma de acesso ao elemento cultural e a literatura como ferramenta linguística muito mais sofisticada que outras linguagens verbais. Desta forma sendo a literatura a ponte para a cultura, a língua não daria conta sozinha, isto porque a concepção de língua que parece ser a predominante é que ela é somente um código. A cultura é diferente da língua pois precisa da literatura como lugar de legitimação.

2.5 Lista de autores e obras: análise dos resultados

Como já havíamos adiantado, ao tentar iniciar a entrevista propusemos uma atividade na qual os alunos deveriam fazer uma lista dos autores e obras que eles considerariam importantes para se conhecer a cultura de língua espanhola. O resultado nos chamou a atenção, pois ele pode ser um índice para confirmar algumas de nossas hipóteses iniciais sobre a formação de professores assim como confirmar algumas leituras que fizemos das entrevistas.

Dividimos a tabulação dos resultados em três grupos: citações somente do autor, somente da obra e do autor e da obra. No primeiro conjunto destacamos a quantidade de autores citados: nos resultados finais foram 49 autores em contraposição ao número de obras (20) e de autores e obras (15), este dado inicial pode ser um índice de que a formação em letras termina proporcionando aos alunos uma quantidade alta de informação sobre literatura, porém pouco contato com o texto em si. É importante lembrar que nosso objetivo não era testar leitura nem nos interessava saber se de fato os alunos tinham lido as obras. Porém, os resultados nos mostram que professores em formação provavelmente sabem muito mais da historiografia literária - na qual é importante saber localizar os autores - e como comentamos no capítulo 1 faz parte de uma concepção de

literatura que se centra periodização literária³².

Esta tendência foi majoritária inclusive nos alunos do início do curso. Porém ser olharmos para os nomes dos autores que aparecem fica claro como são todos autores que não circulam em outra esfera social além da especializada. No caso das entrevistas 1 e 2 os alunos estavam cursando optativas de literatura nas quais autores específicos foram estudados. O que pode ser um indício que o contato com a literatura - pelo menos a de língua espanhola - se dá somente através das disciplinas. Isto pode ser confirmado também pelo fato de que não há nenhum autor que não seja considerado canônico que não faça parte das ementas do curso³³.

Também destacaremos o fato de que Miguel de Cervantes haja sido o escritores mais citado como um dos autores importantes para conhecer a literatura em língua espanhola. E ao mesmo tempo, os entrevistados usam o o dom quixote recorrentemente como exemplo de obra difícil de ser lida, reservada somente àqueles que de fato dominem muito bem a língua, compreendida como código . Junto a ele Gabriel García Márquez teve quase a mesma quantidade de citações (31 o primeiro, 30 o segundo), porém, é necessário observar que ambos possuem circulações culturais muito diferentes, vinculados a imaginários sobre a língua bastante distintos. Enquanto primeiro é símbolo - inclusive imagético - da cultura de fala espanhola e tem um peso histórico importante na identidade da cultura ibérica, a obra e figura do segundo circula na mídia latino-americana.

No entanto, quando olhamos para os dados de obras citadas vemos uma diferença numérica importante entre Dom Quixote (citado 19 vezes) e Cem anos de Solidão somente 8. Ainda nos dados sobre obras citadas podemos notar que quanto mais avançado está o aluno no curso mais obras aparecem. Porém das cinco mais indicadas pelos alunos - Dom Quixote, Cem anos de Solidão, Lazarillo de Tormes (obra anônima, 7 vezes), Rayuela de Júlio Cortázar (4) e Don Segundo Sombra de Ricardo Güiraldes (2) - há uma concentração de citações em poucas obras.

Os resultados trazidos por esta parte, considerando as análises das entrevistas, revelam uma concepção de ensino que não está desvincilhada de uma concepção de língua e de literatura no sentido de que poderíamos concluir provisoriamente que a passagem pelo curso de Letras parece trazer uma especialização do conhecimento sobre

32 Esta discussão é o estopim para o desenvolvimento da Estética da Recepção que questiona justamente o olhar para a literatura que não se preocupa com o sujeito que lê a obra literária. Ver Jauss 1993. Mais recentemente e por outros ângulos teóricos, Bueno (2003), Zilberman (1991) e Abreu (2006) chamam a atenção para esta tendência nos cursos de Letras.

33 Isto sem incluir alguns autores que não são escritores e que foram citados. Ver anexo 6 resultados finais.

a literatura que não implica em experiência de leitura. Isso poderia produzir, de certo modo, a reprodução das formas de se ensinar literatura consolidadas na escola, ou seja, estuda-se história da literária. Ao formar especialistas que sejam capazes de citar muitos nomes da literatura, no fundo se está preparando professores que reproduzem o modelo de periodização literária com o que o ensino superior deveria ou pretenderia combater.

Mesmo sabendo que no caso dos professores de Espanhol que atuarem no ensino regular e em centros de língua a literatura não é o objeto a ser ensinado, porém como vimos é considerada uma ferramenta cujo uso segundo os próprios alunos é possível e inclusive necessário para uma aprendizagem plena da língua, nos perguntamos, que tipo de formação é a proposta pelo curso de Letras? Será que ela está mais próxima do professor reflexivo do professor de tipo técnico?

Os versos do poema de Alberto Caiero que colocamos ao início deste capítulo chamam a atenção justamente para a reflexão de que se compreendemos que a formação de professores é um processo de subjetivação, na qual os conhecimentos trazidos pela especialização contribuem para a formação de uma maneira de ver o mundo, a língua, a cultura e a literatura que não estão desconectadas, qual é o tamanho do mundo que vemos a partir destas concepções de língua, literatura e cultura? Qual é o tamanho da aldeia?

Ainda apoiando-nos no conceito bakhtiano de linguagem e sujeito a resposta somente poderá encontra-se no entendimento de que esse emaranhado de dizeres sobre a literatura é complexo, histórico, responsivo e responsável³⁴, contraditório e ao mesmo tempo único, e que, portanto, circulam em outras esferas sociais, sendo compartilhados ou rejeitados pelos professores em formação em Letras da UFPR. Assim, nossa tarefa no capítulo 3 será a de identificar os discursos que constituem os valores sobre a língua espanhola e tentar observar como eles tem impacto sobre a formação de professores.

³⁴ Ambos os conceitos desenvolvidos nos texto de Bakhtin BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato**. Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].

CAPÍTULO 3 - Deslocamentos e permanências nos discursos sobre o espanhol: outras linhas do tecido.

[...] ¿Qué cómo me fue en España? Muy bien, salvo que debía hacer rodeos para evitar un abismo infranqueable. Sabido es que los latinoamericanos tenemos todo en común con los españoles. Excepto, claro, el idioma.

Guillermo Cabrera Infante, escritor cubano exilado em España, In: Mea Cuba, 1993.

O objetivo deste capítulo é tentar relacionar as concepções sobre cultura, literatura e língua sobre as quais discorreremos nos capítulos anteriores, através da localização e contextualização dos dizeres sobre o espanhol, que, de alguma forma se relacionam com as questões de nossa pesquisa e circulam em diferentes esferas sociais. Em outras palavras, tentaremos perceber como em esses outros dizeres há vozes sociais similares -

ou não - àquelas que os entrevistados produziram para poder verificar como esses discursos dialogam entre si através dos deslocamentos e permanências entre eles.

Para isso, recorreremos não somente aos discursos teóricos, mas, também incluiremos os discursos e contra-discursos sobre a situação atual do ensino de espanhol no Brasil, que depois da aprovação da lei Nº 11.161/2005 foi motivo para a produção de discursos oficiais e discursos de outros lugares sociais que, ao questionarem a aprovação ou aplicação da lei, tocam em assuntos que nos interessam como a formação de professores, o perfil do profissional da área, o que a sociedade espera dele, incluindo nisto a crítica sobre as políticas linguísticas o brasileiras, cuja posição tem sido muito mais como de receptor do que como agente de políticas sobre a língua (Cf. 1.3).

Assim, documentos como artigos acadêmicos de agentes de instituições de fomento governamental e do Ministério da Educação, cartas publicizadas pelas Associações Estaduais de Professores de Espanhol, matérias em jornais de circulação nacional, são em seu conjunto saberes sobre a língua e seu ensino. Esses saberes são citados, repetidos e/ou apropriados pelas alunas e alunos de Letras e ajudariam a compor a significação de literatura/língua/cultura na sua formação.

As Associações Estaduais de Professores de Espanhol têm se manifestado através de cartas abertas à sociedade nas quais questionam não somente o Ministério da Educação pela falta de apoio à execução da lei - e não necessariamente a lei em si – mas especialmente o fato de terem sido assinados acordos de cooperação para formação de professores e disponibilização de material didático com o Instituto Cervantes (agência de fomento e ensino da língua ligado ao Ministério do Exterior espanhol) ignorando, segundo as associações, o trabalho que estava sendo feito no país.

Como veremos mais adiante, tais cartas concordam no fato de serem contrárias à forma como o Ministério de Educação tem encaminhado a viabilização da lei. Estas associações falam pelos docentes da área, porém não significa necessariamente que estas opiniões são reflexos diretos da posição dos professores. Consideraremos suas afirmações, desta forma, como posturas públicas/políticas da categoria em geral, pois as cartas que tomaremos como exemplo estão assinadas por professores da escola básica assim como por professores universitários da área de espanhol.

Por outro lado, reunimos um conjunto artigos publicados em jornais que se posicionam explicitamente a favor da implementação do espanhol e que, como formadores de opinião pública, têm uma circulação social mais impactante que os outros documentos. Além deles, nos apoiaremos alguns artigos produzidos por Del Valle & Villa

(2005, 2006 e 2008) cujos trabalhos pensam do ponto de vista histórico e discursivo a política linguística empreendida pelo governo Espanhol, e até certo ponto, aceita pelos governos latino americanos, focalizando em seus desdobramentos em diferentes dimensões através dos mecanismos de normalização e normatização linguística.

3.1 A lei 11.161/2005: uma oportunidade para o debate.

A lei 11.161/2005, que regulamenta a oferta de língua espanhola nas escolas brasileiras, tem se configurado nos últimos anos como estopim para a discussão tanto de questões que dizem respeito às políticas públicas para a educação, e as políticas linguísticas do espanhol no Brasil, como também tem servido para reavivar a discussão metodológica e de formação de professores. Essas discussões são importantes porque talvez estivessem presentes pela última vez de forma ampla, pelo menos no Estado do Paraná, na criação dos Centros de Línguas das escolas estaduais nos anos 80, portanto, cria um novo lugar discursivo para este tema.

A lei que torna obrigatória a partir de 2005 a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e facultativa nos anos finais do Ensino Fundamental, tem sido objeto de inúmeros estudos que se dividem entre o vislumbamento das possibilidades desta nova realidade e a crítica ao modo como tem desenvolvido sua aplicação³⁵. Segundo Lemos (2008, p. 80), esta política pode ser tratada como um acontecimento discursivo que delimita uma nova especificidade das línguas estrangeiras ao delimitar um espaço especial para o espanhol.

O novo lugar tem impactos na política de educação nacional significativos: a própria forma de organização escolar sofreu os efeitos diretos uma vez que o decreto, que não estipulou como a implementação deveria ser feita, provocou debates por parte das Secretarias Estaduais de Educação sobre, inclusive, a adequação de carga horária³⁶.

Os impactos podem ser medidos na necessidade de, primeiro, repensar o papel de

35 Citando alguns: do primeiro grupo: SILVA, Odair Luiz da. Espanhol: língua do presente, língua do futuro. *Jornal UEM*, n. 81, Abril 2009. e BRITO, B.M. Línguas estrangeiras modernas: legislação e ensino na Educação Básica. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/linguas-estrangeiras-modernas-legislacao-e-ensino-na-educacao-basica/45670/>. Do segundo grupo: AMARAL, Eduardo T. R. MAZZARO, D. Repercussões da Lei no 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. *LLJournal*, Vol 2, No 2 (2007) .; NOVODVORSKI, A. O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica. In: VIII ENIL (Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal) e II SIACD (Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso), 2008, São Paulo. *Anais do VIII ENIL e do II SIACD*. São Paulo : FFLCH/USP - Universidade de São Paulo, 2008.

36 Ver: PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Parecer CEEE/CEAB nº331/09.13/08/09 disponível em: www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer3312009.pdf

língua estrangeira na formação da educação básica, pois este novo lugar discursivo gera a possibilidade de dizeres sobre o espanhol e seu ensino que anteriormente se encontravam em outra posição de circulação e importância, já que se torna um objeto de debate defendido e justificado por diferentes vozes.

Em segundo lugar podemos vislumbrar os impactos da lei nos efeitos que a obrigatoriedade traz consigo no ensino regular e nos Centros de Línguas, assim como na própria questão metodológica, pois a tendência tem sido a de aplicar o método comunicativo nestes espaços de educação formal, sem levar em consideração o perfil do aluno nem a realidade linguística e educacional brasileiras.

E finalmente, em desdobramento do anterior, podemos medir o impacto na execução da própria lei. A falta de infraestrutura das escolas públicas, a falta de concursos para contratação de professores a questão da carga horária e do espaço físico na maioria dos casos termina sendo precária. Segundo dados da Secretaria de Educação do Paraná³⁷ no ano de 2010, 456 escolas ofertavam Espanhol no ensino regular (isto é, incluso na grade curricular). Em 2011 este número caiu pela metade chegando a 212 escolas. Havia naquele ano 1301 turmas abertas nos Centros de Línguas e 943 professores atuando nesta modalidade, sendo que no ensino regular este número caiu para 340 turmas, o que nos mostra como o ensino de espanhol tem se deslocado para a modalidade de Centro de Línguas e saído do ensino regular³⁸. Por outro lado, quando olhamos para documentos como a *Carta aberta aos professores de espanhol da Educação Básica* se questiona do Ministério o fato de “não incentivar a realização de concursos em todos os estados da federação para suprimento de vagas para ensino de espanhol na rede pública”³⁹, podemos, desta forma, questionar se a lei faz parte de uma política linguística com planejamento financeiro ou não.

A aprovação desta lei nos moldes em que foi feita, como mostram Del Valle & Villa (2006), está relacionada à organização dos blocos econômicos especialmente na América Latina, como, por exemplo, a criação do MERCOSUL em 1991⁴⁰, e ao fato de que o

37 Dados fornecidos no Fórum de Áreas do PIBID-UFPR/ UTFPR em 2011.

38 Ambas modalidades tem objetivos claramente diferentes. Nos Centros de Línguas, por atenderem à comunidade escolar, o perfil do aluno que procura esta modalidade é diferente ao ensino regular, o trabalho docente também muda não somente pela heterogeneidade maior das turmas, alterando os objetivos do estudo da língua, que se configuram de forma mais instrumentalizado em contraposição ao caráter formativo que teria no ensino regular. Por outro lado, a implementação no Estado do Paraná da educação integral pode significar, num futuro próximo, a solução para a questão da carga horária e a manutenção do ensino de espanhol na grade curricular.

39 Disponível em <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/14/carta-aberta-aos-professores-de-espanhol-da-educacao-basica/>

40 O acordo do MERCOSUL prevê em seus artigos a integração econômica, cultural e linguística dos países que dela fazem parte. No entanto, poucos foram as ações dos governos para concretizar essa

governo espanhol vê nesses acordos uma oportunidade para a expansão de sua política linguística, através das suas agências de fomento cultural e planejamento linguístico (Instituto Cervantes).

A chamada lei do Espanhol, é considerada por Del Valle & Villa (2006) como um dos frutos de um acordo econômico que começou a ser construído no início da década de 90 entre os governos brasileiro e espanhol (abrangendo o mercado editorial de livros didáticos e bolsas de estudo para docentes) e é, sobretudo, uma demonstração de quão próximas estão as políticas econômicas e as políticas linguísticas. Assim, concordamos com os autores quando recortam o fenômeno linguístico de forma a não isolá-lo das outras relações sociais que possibilitam sua existência histórica de uma forma específica:

[...] we resist the isolation of linguistics and applied linguistics from social sciences since **we consider languages and teaching to be facts and activities that emerge and function in a complex social reality**; we insist on the *political* nature of language policy, and we therefore believe that its agents must account for the ethical principles that inspire them; we are concerned with understanding the social roots and consequences of language promotion and with the careful analysis of who benefits and who may be hurt as result of it. (2006, p 388, grifo nosso)⁴¹.

A realidade social complexa de que falam os autores tem como elementos as políticas educativas, o estado atual das reflexões teóricas e a forma como elas se comunicam com a realidade para a qual preparam professores, a compreensão do porquê ensinar línguas estrangeiras nas escolas, assim como inúmeros fatores que já citamos ou podem ser relacionados ao tema que nos propomos a discutir.

A formação de professores é, nesse sentido, um dos elementos que chamam a atenção para o fato de que o Brasil tem cumprido um papel de receptor dessas políticas linguísticas, muitas vezes por falta de investimento em propostas que ajudem a construir soluções próprias e mais adequadas para o ensino de espanhol. A postura adotada é a tendência de aplicar os modelos elaborados para a Europa sem questionar sua adequação a realidade educacional brasileira. Um exemplo são as parcerias firmadas pelo Ministério de Educação com as agências espanholas⁴² que, sob o pretexto da falta de mão de obra especializada para executar a lei, incentivam cursos de formação de professores fora das instituições de ensino superior brasileiras.

integração com exceção a questões da política fiscal e econômica.

41 “[...] resistimos ao isolamento da linguística e da linguística aplicada das ciências sociais **já que consideramos as línguas e seu ensino como fatos e atividades que emergem e funcionam em uma realidade social complexa**, insistimos na natureza *política* da política linguística e acreditamos que seus agentes devem ter em consideração os princípios éticos que os inspiram, nos preocupamos com as raízes sociais e as consequências da promoção linguística e com a análise cuidadosa de quem é beneficiado e quem pode resultar prejudicado com ela.” (Tradução e grifo nossos)

42 Tais como o já citado Instituto Cervantes, a *Consejería de Educación*, as assessorias técnicas e didáticas ver: www.educacion.gob.es/brasil

O quadro atual da formação de docentes de língua espanhola nos mostra como a situação não se configura a mais adequada e equitativa: dados do Cadastro das Instituições de Educação Superior-MEC (2009) contabilizavam a existência de 367 Cursos de Espanhol nas universidades de todo o Brasil, porém, com uma distribuição territorial desigual porque a grande maioria (71,92%) desses cursos estão nas instituições dos estados da Região Sul e Sudeste⁴³. Por outro lado, em 2009, segundo a Secretaria de Educação Básica, o país tinha 6 mil professores da disciplina no Ensino Médio, pouco mais de 20% dos 25 mil que o MEC estimou serem necessários quando a lei foi aprovada em 2005⁴⁴.

Em 2009, faltando somente 1 ano para o término do prazo para adequação dos estabelecimentos escolares à lei, o MEC assinou, junto ao Instituto Cervantes, um acordo de cooperação que implica na formação de quadros docentes capacitados para lecionar língua espanhola. A Associação de Professores do Estado do Paraná (como outras de outros estados) em *Carta aberta ao MEC sobre o acordo com o Instituto Cervantes*⁴⁵ reagiu da seguinte forma:

Não restam dúvidas que para a efetiva implementação da Lei [nº 11.161](#), que torna o ensino do espanhol obrigatório para todos os brasileiros interessados em aprender o idioma, serão necessários cursos de formação que capacitem os futuros profissionais. Entretanto, é de se estranhar que o MEC não tenha dado prioridade em estabelecer parcerias com aqueles que já há muito tempo têm colaborado para a consolidação do ensino do espanhol no Brasil, como as instituições de ensino superior e as associações de professores de língua espanhola.

A pergunta que vem da carta é que, se existe um trabalho das associações e dos pesquisadores com relação ao ensino de espanhol, porquê o MEC firma a parceria com o Instituto Cervantes? Mesmo não sendo o objetivo principal do nosso trabalho, nos arriscamos a propor algumas hipóteses: O fato da lei ter um fundo político e econômico pode nos fazer supor que a metodologia desenvolvida pelo instituto já fizesse parte do acordo; a pesquisa desenvolvida na área pelas IES brasileiras, na avaliação do MEC não teria espaço político ou aplicabilidade no ensino; antes da assinatura do acordo não houve proposta por parte das associações sobre formas de cumprir a lei.

A precariedade do ensino de línguas, que justifica a formação de quadros docentes

43 Dados disponíveis em <http://emec.mec.gov.br/>

44 KLINGL, Erika. "Espanhol obrigatório nas escolas está longe de se tornar realidade". Em: IG Notícias/Último segundo. Notícia página web de 14 de novembro de 2009. Disponível em: <http://educacao.ig.com.br/us/2009/11/14/espanhol+obrigatorio+nas+escolas+esta+longe+de+se+tornar+realidade+9088957.html>

45 Disponível em: <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/08/carta-aberta-ao-mec-sobre-o-acordo-com-o-instituto-cervantes-aapeer/>

através das parcerias com a Espanha, é combatido pelas vozes discordantes afirmando que essas ações significam que

A implantação a qualquer preço,[...], gera os problemas institucionais e práticos que relatamos brevemente e se repercute na prática universitária de formação de professores, que se vê abruptamente perante o desafio de encontrar novos caminhos para dar conta de preparar profissionais que atuem em conformidade com o discurso assumido a respeito das funções, do papel e das concepções desse ensino, no nível em que deverá ser implantado. Uma incoerência que já faz parte de nossa rotina, o que significa que será necessário (e não sabemos se será possível) romper com padrões, hábitos, crenças sobre o ensinar e o aprender línguas e sobre o sentido e a função desse ensino. (GONZÁLES, 2008)

Porém, como têm respondido as instituições responsáveis pela formação de professores de espanhol aos novos desafios? Será que de fato essa problemática chega às universidades com todo o peso que a autora enfatiza para modificar as concepções de ensino? Ou será que a formação de professores, da forma como acontece hoje, é um dos elementos que convergem para o estado atual do ensino de espanhol no país?

Uma das questões centrais colocadas na *Carta aberta aos professores de espanhol da Educação Básica* é a da inadequação metodológica vinda justamente da transposição direta do método desenvolvido pelo Instituto Cervantes dentro dos pressupostos do método comunicativo

[...]a possível inadequação da metodologia e do material criado pelo Instituto Cervantes (Hola Amigos e AVE) ao público-alvo, com toda a sua especificidade e com tudo aquilo que se espera que faça a escola pública para a formação do cidadão brasileiro, visto que atende ao *Marco Común Europeo* e **não** atende aos Parâmetros Curriculares e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio. (APEEPR, 2009)

A forma de ensino de língua estrangeira, inclusive na formação linguística dos professores de espanhol tem sido baseada no método comunicativo. Como vimos anteriormente, este método parte de uma concepção de língua que, por não romper com a postura formalista, e em alguns aspectos normativista - já que separa teoria e prática ou compreende que a prática é um desdobramento da teoria – se inclina a não adequar o método ao “público-alvo” especialmente porque seu fundamento está em tratar a língua através da simulação artificializada e estabilizada de situações reais, que muitas vezes terminam sendo abstratas.

Como a revisão da literatura nos mostrou, o curso de Letras, no que diz respeito à formação docente, tem sido ineficiente na reflexão desta questão, pois reproduz uma concepção de língua na qual o sujeito é posto numa posição de receptor de um código estrangeiro. Baseada em atos de fala e na conversação breve, o método comunicativo

proporciona aos alunos e aos docentes a impressão de que se trata de um material linguístico relativamente “estável”⁴⁶. Nesta configuração da formação de docentes, existem dificuldades em transformar as reflexões teóricas em práticas. Na reflexão teórica muitos documentos e pressupostos defendem uma perspectiva sociointeracionista, mas que se definem como ações metodológicas recorrendo ao formalismo, o que ocasiona uma situação em que:

Nos parece claro, portanto, que estamos enredados numa metodologia imprecisa teoricamente e confusa na prática. Por isso, ressaltamos a necessidade de refletir sobre algumas das formulações teóricas que permanecem numa espécie de *limbo metodológico*. (PICANÇO, 2002, p. 3)

O *limbo* ao que se refere a autora se contraposto às alegações das associações de professores - muitas delas formadas também por professores universitários – se torna um quadro interessante porque mostra que na verdade, como afirmamos no capítulo 1, existe na formação de professores uma falha/falta que diz respeito à reflexão teórica.

Esta falha/falta se dá no sentido de que o que se vê tanto nos documentos oficiais de área (um exemplo são as diretrizes curriculares de LEM do Estado do Paraná) como nas questões postas pelos professores em atuação, há lacuna de reflexão – inclusive filosófica- sobre a linguagem⁴⁷. Esta falha/falta provoca a não renovação metodológica, a absorção naturalizada e repetição de modelos que são propostos no exterior, e assim abrem espaço para que as intervenções, como das agências espanholas, pareçam boas saídas para o ensino de espanhol no Brasil.

Como vimos nas entrevistas, a formação em Letras não caminha exatamente no sentido oposto do que está sendo criticado pelas associações e pelos pesquisadores. Nossa hipótese é que ao não discutir concepções de língua, literatura e cultura de forma ampla e sistemática, ignorando que as formas de olhar para os fenômenos linguísticos e as formas de ensinar e de aprender são opções teóricas e não formas únicas, existe a tendência de repetir e reiterar as formas de ensinar já sedimentadas. Isto pode ser um indicio que as discussões teóricas feitas no curso de Letras não tem sido capazes de se transformarem em maneiras de ensinar.

A pobreza da política linguística e a precariedade da formação dos professores que

46 Para aprofundamento desta questão ver CORREIA, Paulo Antônio. **O ensino de espanhol para além dos limites da didática comunicativa**. Revista Interdisciplinar, v. 4, n. 4 p. 58-68, Jul/Dez 2007, disponível em www.posgrap.ufs.br/.../interdisciplinar/revistas/.../INTER4_Pg_58_68.pdf.

47 É importante destacar que parte dessa falha/falta também se dá pela precariedade do trabalho docente e a falta de políticas para a formação continuada de professores.

relatamos anteriormente possuem o mesmo fundamento: a carência de reflexão teórica autônoma que dê subsídio às discussões sobre o ensino de línguas, provocando que os modelos baseados nas metodologias formalistas, entre elas a comunicativa, sejam repetidos - assim como comentamos no item 1.3 – pois se fundamentam em concepções de sujeito e língua estabilizados.

Em conjunto a esta situação, destacamos o fato para o qual Del Valle & Villa (2006, p. 383) chamam a atenção ao afirmarem que as políticas linguísticas espanholas, assim como a lei 11.161, não se configuram como uma política de troca cultural ou econômica: “There are important inequalities between Spain and Brazil and some manifest themselves in realm of language policy: for example, Brazil's interest in Spanish is not paralleled by a similar interest in Portuguese among Spaniards.⁴⁸” . Podemos, ainda, ampliar essa afirmação inclusive para as escolhas teóricas e de pesquisa hegemônicas que circulam na área, já discutidas anteriormente.

Os discursos enunciados pelos professores em formação que analisamos no capítulo 2 deste trabalho não refletem simetricamente as relações sobre as quais estamos discorrendo, especialmente porque, do ponto de vista bakhtiniano, os discursos podem refletir mas sobretudo *refratar* outros discursos. Assim são, os entendemos como multifacetados, muitas vezes não coerentes entre si, atravessados pelos discursos de circulação ampla e compreendidos e modificados pelos sujeitos a partir do seu lugar enunciativo. Assim, mesmo não existindo uma relação direta de verificação entre o dito nas entrevistas com o que colocamos sobre o estado do ensino de espanhol hoje, não se pode afirmar, contudo, que as crenças e concepções explicitadas pelos alunos de Letras da UFPR não guardem relação alguma com o que socialmente se diz sobre o espanhol⁴⁹.

Qual é, então, a relação das políticas linguísticas e a formação destes professores? Como é possível relacionar as ações governamentais estruturantes e os discursos oficiais sobre o ensino com as questões relacionadas à formação de professores na UFPR? Para Del Valle & Villa, justamente por compreenderem os fatos sobre a língua estando inseridos na complexidade social em que aparecem, a relação que pode ser explicitada entre os níveis macro e micro é delineada nos seguintes termos:

48 “Há importantes iniquidades entre a Espanha e o Brasil e algumas manifestam-se no reino da política linguística: por exemplo, o interesse do Brasil pelo espanhol não é equivalente a um interesse similar pelo Português entre os espanhóis” (Tradução nossa)

49 Nosso objetivo é compreender como as enunciações de circulação ampla sobre o espanhol e seu ensino não necessariamente determinam de forma direta o nível específico que recortamos em esta pesquisa, porém ambos mantêm uma relação na qual o que é dito pelos docentes em formação está inserido nessa cadeia discursiva maior.

[...] a medida que el Instituto Cervantes crece, a medida que, aprovechándose de las condiciones creadas por la nueva legislación (de la cual, y es importante señalarlo, es responsable la clase política de Brasil), aumenta su protagonismo en la formación de profesores que imparten español, crece también su poder para incidir sobre la ecología lingüística brasileña y, **desde sus aulas, contribuir a la difusión de una determinada cultura lingüística**. Nótese que no nos referimos aquí al aprendizaje del español como simple habilitación técnica, sino **a la asimilación y adopción, a través del estudio de la lengua extranjera, de actitudes y creencias sobre el habla, las lenguas y el lenguaje en general** (Grifo nosso. Del Valle & Vila, 2005, p 221)

A questão central colocada pelos autores, e a qual queremos chegar, é a compreensão de que as políticas linguísticas sobre o espanhol, por se preocuparem com a formação de professores e com a metodologia de ensino, não poderiam ser colocadas de forma isenta de responsabilidade para com formas de compreensão da cultura e seus objetos. Assim, se se compreende que o ensino de línguas não é um conhecimento técnico, mas antes é um conhecimento ideológico, no sentido bakhtiniano, nelas necessariamente estarão colocadas concepções, definições e fronteiras que carregam valores culturais.

Os fundamentos dos documentos oficiais que proporcionam a expansão linguística do espanhol no Brasil, promovidas pelo governo espanhol, coincidem com as vozes sociais que identificamos no capítulo 2, e ambas convergem na sustentação de metodologias que partem de concepções tradicionais/normativas de língua. Estes fundamentos podem ser considerados igualmente formalistas pois o papel dos objetos culturais se mantém.

Ainda que para fins de ensino, os conceitos de língua seja similar ao proposto pelos métodos estruturalistas e tradicionais, teoricamente o tipo de recorte sobre ela é diferente - lembrando que na metodologia comunicativa a língua é compreendida como comunicação e não como simplesmente como um código – porém, ainda lida com formas estabilizadas de olhar sobre a língua e a literatura. É importante ainda pontuar que a língua e a cultura (o que inclui a literatura) se transformam em instrumentos da expansão linguística através do método comunicativo, porém esses objetivos que não são uma prerrogativa do método em si.

A literatura, nesse contexto – e o nome do Instituto não é sem propósito - cumpre um papel fundamental pois, como parte central dessa cultura protagonista, entra em uma lógica não muito distante daquela que pode ser observada nos usos tradicionais da cultura, pois continua sendo um exemplo de bom uso linguístico e ferramenta para a correção gramatical, tal como analisamos no capítulo 1.

Nas entrevistas que realizamos, os alunos do curso de Letras destacam na literatura seu papel no ensino de língua chamando a atenção para **potencialidade** de sua função na construção cultural da alteridade. Neste fragmento perguntávamos quais seriam usos inadequados da literatura no ensino de línguas:

A12: eu acho que::: aplicar [a literatura] pra pura gramática e talvez aplicar um texto que não condiz com teus estudantes” você não pode sei lá dar um Dom Quixote pro ensino médio;

A13: o mais importante é a contextualização (+++) tanto do ambiente que você está ensinando como também do (+) material que você está utilizando;

A11: acho que tem um perigo muito grande de:: de eu tive essa imagem assim da cultura espanhola com uma imagem específica do país (+) estereotipada acho que corre esse risco falar mal ou bem de uma cultura e acho que isso é muito perigoso;

P: e a literatura ajuda a não acontecer isso”

A11: é ela deveria ajudar pra te mostrar o que é a cultura não pra te dizer é feia é bonita ou esse país é mais legal é menos legal as pessoas são mais feias ou menos feias (++) ou falam melhor aí e aí falam feio (+) acho que isso::: isso não ajuda em nada mas acho que corre-se o perigo corre o perigo de (++) de continuar essa de estereotipar os países latino-americanos ;

P: especialmente latino-americanos”

A11: especialmente latino-americanos;

(Entrevista 2)

Este fragmento evidencia que a potencialidade do papel da literatura é a de “mostrar” que a cultura não é única e homogênea (pelo menos se pensadas através de recortes nacionalistas) mesmo quando se tenda a reforçar essa ideia na metodologia de ensino de línguas. O “perigo” ao qual se refere o aluno é justamente o de estabilizar uma identidade cultural, atribuir valores⁵⁰ que discursivamente fixem a relação que pode ser estabelecida entre o sujeito que aprende uma língua e as formas de manifestação cultural. Mas como isso acontece? É uma questão somente metodológica e/ou de formação?

Retornando às políticas macro de língua espanhola no Brasil, como expusemos antes, podemos observar que existe uma confluência de posturas em relação à língua e a cultura que parece ajudar a sustentar essa construção estereotipada da relação do sujeito com a língua que estuda. Embora já existisse uma expectativa das comunidades de professores e pesquisadores brasileiros de que o governo tivesse uma política voltada para o fomento do espanhol no Brasil, para Del Valle & Villa (2005, 2006) o fio condutor da implementação da lei 11.161/2005 foi uma política de língua da Espanha, que é analisada pelos autores através de três princípios integrados:

⁵⁰ A atribuição do valor em si não é a problemática, pois ele é inescapável. O valor que um sujeito atribui a um objeto ou a outros sujeitos culturalmente diferentes e é um procedimento ligado a constituição da identidade. A problemática do valor então, é quando ele se torna fixo e estável, e assim um dos princípios do estereotipo. Ver: Bahbah 2003, especificamente o capítulo 3.

O primeiro é a ideia de que o espanhol é um lugar de encontro, instrumento de comunicação, diálogo e convivência harmônica entre diferentes povos que falam o idioma. Isto é muito diferente daquela ideia posta nos mecanismos de domínio linguístico do nacionalismo clássico, nos quais se impunha a variante do dominador como modelo linguístico único. Um exemplo é a fala de uma autoridade do governo espanhol para a Folha de São Paulo: "[...] toda a capacidade das universidades, da iniciativa privada e institucional de Castela e Leão para colaborar na formação de professores de espanhol para "milhões de brasileiros que vão se interessar em uma língua que nos une"⁵¹

Em segundo lugar, o caráter internacional do espanhol justifica inúmeras ações de normatização (através da *Real Academia de la lengua española*, RAE) e normalização (através do Instituto Cervantes), que vem sendo aplicadas no Brasil de forma sistemática por considerá-lo como um mercado em potencial para o espanhol. Assim, o espanhol passa a ser um objeto que tem valor mercadológico e projeção global.

Isso nos leva ao terceiro ponto: há um potencial econômico em comparação à outras línguas (como o inglês e o francês) mas que no caso do Brasil resulta fortalecido pelo grande número de empresas que investem diretamente no mercado nacional⁵². Os efeitos deste impacto não pode ser desvinculado das questões que vínhamos tratando até o momento. Isto significa primeiramente explicitar que há intenções na fundamentação no que se diz sobre o espanhol e seu ensino, e consideramos que os discursos que são produzidos pelos estudantes de Letras espanhol da UFPR não estão alheios a eles.

Nesse momento, é importante explicitar que nosso intuito não é “acusar” o Instituto Cervantes de colonialismo sem perceber também que a falta de políticas linguísticas no Brasil - e na América Latina de forma geral - deixam um espaço aberto que é aproveitado pela política econômica/cultural espanhola. Sem esquecer que a Espanha já possui um acúmulo de experiência na execução do planejamento linguístico interno de pelo menos trinta anos, desde a criação das autonomias espanholas em 1978⁵³.

Se na estrutura básica do nacionalismo linguístico, a identidade grupal /cultural compartilhada, tem a língua como território comum que sustentava todo o processo de

51 Folha São Paulo, 14/10/2005. **Troca de dívida pode favorecer o ensino de espanhol no Brasil.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17923.shtml>

52 Por exemplo grupos da iniciativa privada como a Telefônica, BBVA, Repsol, Banco Santander, ThyssenKrupp, HSBC e ainda grupos editoriais e da indústria cultural, por citar alguns. Fonte: Del Valle & Villa, 2006.

53 Lembremos que a questão linguística interna espanhola é bastante complexa e ela é um dos elementos centrais no conflito entre as comunidades autônomas que lutam por independência política em relação ao governo central. Um exemplo é o caso do País Basco e da Catalunha, pois ambas comunidades têm constituído políticas linguísticas radicais na manutenção do idioma autônomo. (Ver: Del Valle & Villa, 2006 e 2005)

dominação, o “neonacionalismo” nega todos esses valores. A língua agora é símbolo de desterritorialização (“panhispanismo”) porque seu maior poder é o da comunicação que promove o encontro, justamente porque haveria nela uma transparência significativa que possibilitaria, independentemente da cultura ou horizonte social de quem fala, a afirmação de valor harmônico, coletivizador e unificador:

En la imagen que nos traza el Director de la RAE, se expande el ámbito de significación del concepto "lengua", que pasa ahora, en el triángulo en que se aloja la ideología del nacionalismo lingüístico (lengua, cultura y territorio), a ocupar los espacios vacíos desalojados por el descarte de las nociones de cultura y territorio. El código, el instrumento de comunicación, se desdobra convirtiéndose en lugar de armonioso encuentro. Queda así espacializado, e investido con el valor de la "concordia superior" que naturaliza y posibilita la coexistencia de todos los que la hablan. El propio español sustituye al territorio (lugar de encuentro) y a la cultura nacional (concordia superior) convirtiéndose en la "patria común", en la imaginada comunidad panhispánica posnacional, a la cual, por razón de sus virtudes (concordia, internacionalismo y rentabilidad), entregaremos nuestra lealtad. (Del Valle & Villa, 2005, p. 228)

Como vimos na citação acima, Del Valle & Villa partem do escopo de que a marca das novas políticas globais de língua no neoliberalismo está no caráter político e econômico dos conceitos e práticas culturais e linguísticas. Esta marca passa pelo “desalojamento” do entendimento clássico de cultura – em seu sentido localizado – e a manutenção da ideia de que a língua é um código de comunicação - em seu sentido técnico – configurando assim a possibilidade do “encontro” das diferenças através dela.

No fundo, o argumento de Del Valle & Villa é que os princípios que acabamos de explicar não abandonam completamente o esquema do nacionalismo clássico. Sua lógica e efeitos na relação sujeito-objeto continuam sendo muito próximos a esta estratégia. A naturalização da relação entre língua e literatura que vimos no capítulo 1, que provem da concepção normativista/formalista de língua, de certa forma sustenta os regimes de verdade sobre a língua, a literatura e a cultura na formação de professores. Como havíamos adiantado no início daquele capítulo as questões de origem, pureza e uniformidade são reorientadas, porém elas não mudam as fronteiras do que é nacional e do que é estrangeiro.

Por tanto, a concepção de língua e cultura (e literatura) desse movimento pró-Espanha é ainda aquele que dissocia uma da outra: a língua por ser um código não daria conta de explicitar as relações culturais, por isso a literatura mantém um papel fundamental para professores em formação. Assim, poderíamos afirmar que a questão ainda pode ser compreendida pela chave das concepções, isto é, no que se entende por língua e cultura que, como vimos, tende a convergir com a lógica do pós-nacionalismo/

neoliberalismo. Assuntos que foram tratados nas entrevistas tais como a suposta unidade do espanhol, podem nos mostrar que, ainda que pareça contraditório à própria natureza móvel da língua, as ideias de que a língua é um código transparente de comunicação e que a cultura precisa ser explicitada e ensinada continuam na raiz da questão:

A2: ah:: faz' porque são diferentes [as literaturas hispânicas e espanholas] (+) não é a gramática mais o jeito de falar (+) que nem a de Portugal (+) o português do Brasil é diferentes dá pra perceber que não é daqui assim;

A3: quando você divide em literatura espanhola e literatura hispano-americana você coloca diversos países que existem aqui na América do sul iguais tem a mesmo literatura e só a Espanha muda"

A1: literaturas diferentes[

A8:[é que muito é muito mais fácil dividir assim (+) didaticamente (+) não sei;

P: então seria uma escolha didática" ((A8 confirma)) (30 segundos) e quê desdobramentos teria essa escolha didática para a nossa formação" quais são as consequências daquilo que a A3 falou"

A10: eu acho que é uma simplificação (+++)

A5: a gente pode não considerar esses tantos países que falamos aqui como um só (+) quando na verdade cada um tem sua especificidade sua variedade (entrevista 1)

Se os textos literários *refletem* o país em que são produzidos, significa que para os entrevistados a literatura tem justamente o papel de construção de um tipo de identidade nacional e linguística que ao mesmo tempo se sedimenta na dissociação entre língua, literatura e cultura, e que, o conhecimento linguístico seria o organizador central de ambos.

O crescente interesse pela língua espanhola é também um interesse pela cultura espanhola ibérica, mais do que pelas culturas latino-americanas – considerada pelos alunos como numa relação de simplificação que em muitos casos parece necessária⁵⁴. Essa simplificação esconde a tensão existente entre a apresentação do espanhol como um fenômeno extenso que beneficia toda a comunidade que fala a língua e a constatação de que a Espanha é o principal beneficiário econômico destas políticas.

Os resultados desta pesquisa mostraram que: a opção curricular do curso de Letras, as concepções metodológicas vigentes e as políticas linguísticas estão inseridas dentro de um discurso *centrípeto* sobre a língua, a cultura e a literatura; por estar naturalizado enquanto discurso que cerca esses objetos, apesar das contradições que os estudantes revelam, não permite que estas contradições sejam sistematizadas como discursos *centrífgos* fortes o suficientes como para alterar o quadro atual do ensino de espanhol.

⁵⁴ É necessária pela forma de organização curricular e os objetivos das disciplinas de literatura que optam por recortes panorâmicos.

Neste contexto, as ações do Instituto Cervantes convergem para ideias únicas de línguas, de literatura e de sujeito pois apostam no apagamento das diferenças e na construção de uma identidade coletiva e harmônica. A formação de professores, da maneira como se apresenta hoje tem se encaminhado pelas vias teóricas e acadêmicas no sentido de sustentar, ou pelo menos, de não reformular essas concepções, pois elas não são discutidas.

Estas constatações revelam principalmente uma concepção de ensino (e de aprendizagem) que compreende que se o professor em formação é capaz de acessar o conhecimento estruturado de sua disciplina - isto é, o código da língua estrangeira, a historiografia literária através do cânone e o complexo técnico de análise linguística – é, em consequência, capaz lidar com a linguagem e sua instabilidade a partir daí; e como vimos, isso traz desdobramentos no tipo de formação e a forma de atuação dos profissionais nas escolas.

As políticas linguísticas e metodológicas que descrevemos conformam uma força centralizadora - ou seja, centrípeta - de discursos sobre o espanhol no campo do ensino de língua, pois elas têm como objetivo a incorporação cultural de certos valores, que vem de encontro às formas como tem se desenvolvido a própria *ecologia linguística* brasileira (Del Valle & Villa, 2006)⁵⁵. Concordamos, portanto, com os autores quando afirmam que as consequências dessas ações são de fundo cultural e subjetivo, levando em consideração que o objetivo do planejamento e execução do projeto linguístico que está em andamento no Brasil vê a cultura como uma ferramenta econômica.

Em conclusão, o *local da cultura* está na relação Tu/Eu, (Bhabha, 2003) é nesse terceiro espaço discursivo onde acontece o encontro de dois sujeitos que se identificam como convergentes em um local cultural, e essa relação somente acontece na experiência dos sujeitos com a alteridade. E isto quer dizer explicitamente que, para lidar com a alteridade, é necessário lidar com a instabilidade dessa relação e admitir que o fechamento para o Outro faz parte de um processo de no qual o espaço discursivo que ocupamos termina sendo fixado como consequência possível - também mas não somente - de uma formação que tende mais à estabilidade, pois parece negar a experiência como conhecimento sobre o Outro, sendo mais importantes as formalizações e conhecimentos técnicos.

Se a *exotopia*, ou seja, a distância de subjetividades, é uma posição do sujeito

⁵⁵ Se entende por “ecologia linguística” a forma pela qual os inúmeros fatores relacionados com a língua estão organizados para configurar as fronteiras definidoras deste objeto.

localizado historicamente que lê um enunciado de outrem, também são localizados os sentidos que se atribuem à literatura e neste espaço estaria sua potencialidade. A *exotopia* é um instrumento discursivo para a compreensão da cultura estrangeira que é olhada de fora (do lado de cá da fronteira), mas admite que nunca é capaz de apreender a alteridade na sua plenitude. Isto porque nosso olhar sobre ela é sempre parcial, tal como explicitamos no primeiro capítulo.

Ainda, Bhabha (2003, p.65) alerta para que a questão destacando cultura não é um objeto epistemológico, ou seja, objeto do conhecimento empírico que possa ser sistematizada em conhecimento estável. Como vimos, a visão tradicional de cultura com a qual a formação de professores e os discursos sobre ela tendem a se vincular, inclinam-se a uma apresentação acabada do outro, sempre estável e apreensível. Isto por preferir estratégias como a tipificação de discursos e situações sociais que terminam por estabelecer relações ínfimas com a realidade do aluno e do professor, artificializando o processo de ensino/aprendizagem e do contato com os discursos da língua estrangeira.

Com o objetivo de evitar o estranhamento e edificar uma fronteira mais estável entre línguas, a homogeneização, harmonização e normalização do estranho/estrangeiro, assim como a normatização desse discurso normalizador, recai com peso na ideia de que códigos linguísticos são o conhecimento único no ensino de línguas, e que através desses códigos é possível compreender seus usos e as relações estabelecidas com e nos sujeitos. Isto contribui de forma significativa na percepção da visão de mundo como simples variante de própria.

Os discursos dos professores em formação analisados neste capítulo, somado ao já dito nos dois capítulos anteriores, podem ser compreendidos como enunciados de tipo híbrido – pois sustentam ideias contrárias: a língua é um código de comunicação transparente que permite a interação de diferentes culturas, porém coincidem na conceitualização de que somente o código linguístico não é capaz de mostrar as relações culturais por si só, e por isso a literatura matém seu papel tradicional de modelo linguístico e cultural.

Se o ensino de literatura se caracteriza justamente pela preferência da descrição historiográfica e pelo recorte panorâmico do cânone, ele não prioriza a experiência dos estudantes pois não valorizar o conhecimento que é produzido através da leitura literária enquanto experiência discursiva, basicamente porque a concepção de língua e cultura caminham num sentido diferente.

Como pode ser observado nas transcrições das entrevistas, quando perguntamos

pelo objetivo, valor ou função da literatura na sua própria formação as respostas dos entrevistados terminaram sendo difíceis de formular, isto porque o porquê da literatura no curso de Letras é um fato considerado natural: parece obvio que a literatura deve estar na formação do professor de Espanhol, ao mesmo tempo que uma formação sem ela é debilitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do processo de pesquisa, nosso recorte era completamente diferente. Perguntávamos-nos pela literatura na formação dos professores de espanhol, partindo de um incômodo pessoal ao perceber que existia, de uma forma ou outra, um tratamento diametralmente diferente entre os fatos que vinham da América Latina e os que vinham da Espanha. Nossa hipótese inicial era que existia um preconceito contrabandeado nas disciplinas do curso manifestadas na forma de ensinar língua, nos recortes propostos nas disciplinas de literatura, e, especialmente, ao observar alguns alunos que voltavam de seus intercâmbios pela América do sul impactados com o grande desconhecimento tínhamos sobre nosso objeto de estudo.

Nas primeiras tentativas de recorte, quando, ao compreender que o preconceito é uma estratégia discursiva e que a cultura não é um objeto epistemológico (Bahbah, 2003), iniciamos as entrevistas com os alunos do curso sem uma ideia clara do tipo de resposta que teríamos, por isso optamos por um instrumento aberto. No começo das entrevistas, e em um constante movimento entre as informações que elas nos forneciam e as leituras teóricas que elas provocavam a questão inicial do preconceito nos moldes iniciais foi

abandonada. Ao compreender que, no caso do espanhol, o preconceito não é um resultado de um processo do qual tenhamos controle racional absoluto, nem muito menos é reflexo (no sentido de espelho) de um poder verticalizado.

Assim, e com apoio no complexo teórico do Círculo de Bakhtin, entendemos que o que dizemos sobre o *Outro*, ou seja, os valores que atribuímos, são formas multifacetadas e subjetivas das vozes sociais que nos atravessam. Nesse momento a pergunta de qual é o papel que a literatura cumpre nesse jogo de vozes tomou outras dimensões e nossas hipóteses se encaminharam no sentido da subjetividade.

Por isso, tentamos responder nossa pergunta partindo do pressuposto de que, quando se fala de literatura na formação em Letras, resulta impossível separá-la da língua e, portanto da cultura, e ambas somente existem enquanto enunciações dialógicas de sujeitos inseridos na cadeia discursiva. A formação de professores de espanhol, dessa forma, se configura como o centro articulador em nossa pesquisa e como uma preocupação que transformou o estudo numa tentativa de pensar nas subjetividades construídas no espaço institucional da universidade.

Desta forma, esta pesquisa mostrou o quanto as concepções estabilizadoras de língua, literatura e cultura estão normalizadas na formação de professores. Nesta lógica, a literatura como espaço universalizado, pressupõe que os sentidos sejam universais e que a língua, enquanto código garanta o acesso a eles. A literatura, neste contexto, é também uma ferramenta linguística, tomando um lugar instrumentalizado no sentido em que ela é olhada como uma das formas - a mais importante segundo os alunos - de se conhecer léxico próprio das variantes nacionais em que foram escritas, o que permitiria conhecer as diferenças. Mas é somente o léxico utilizado pelos autores que é capaz de nos mostrar a alteridade?

Construímos o objeto da pesquisa através da discussão dos princípios pelos quais os teóricos têm compreendido o conceito da literatura e do papel da literatura na formação do sujeito. Assim, as perguntas que nos fizemos e que fizemos aos teóricos e aos estudantes foram pensadas no sentido de buscar a relação da experiência com a formação da subjetividade, e ao mesmo tempo questionar aquilo que já está normalizado. Verificamos que a literatura tende a ter um papel naturalizado e fundador no que se compreende como cultura, pois, o estudo do texto e da teoria literária no curso de Letras

se justifica principalmente pela sua dimensão cultural – para conhecer o *Outro* – mesmo que para que isto aconteça o recorte seja o da historiografia e do cânone literário. Mas quem é esse Outro que se conhece através do estudo historiográfico e canônico?

As permanências que relatamos nessas vozes se mostraram, no recorte proposto, de uma força impactante, pois os sujeitos de suas manifestações se apoiam em concepções sobre língua/literatura/cultura que possuem um trajeto histórico extenso e que dialogam e respondem a outros discursos e interesses ligados ao capitalismo e seus desdobramentos como formas totalizadoras de conceber a vida. Como dissemos ao final do capítulo 3 as fissuras e contra-discursos são esparsos, porém existem. Eles estão presentes no ensino de literatura e de língua na construção metodológicas alternativas, para as quais, é necessário justamente repensar as concepções que embasam as formas de ensinar.

A proposta de ensino de literatura relatada por Bueno (2002), por exemplo, na qual se parte da importância formativa da experiência do aluno com o texto literário, priorizando o respeito aos espaços interpretativos sem abandonar o cânone literário, nos parece uma mostra de como é possível repensar nossa atuação como docentes e potencializar a literatura como um dos elementos da educação formal que podem contribuir para uma compreensão mais aberta da alteridade.

No ensino de línguas, de forma geral as metodologias alternativas de cunho discursivo têm aparecido esparsamente, ou, têm sido incorporadas as metodologias já sedimentadas. Porém, lamentavelmente encontram dificuldades em transpor o nível teórico (os parâmetros e diretrizes curriculares são um exemplo). Uma proposta em um sentido discursivo partiria de uma concepção móvel de língua e cultura, na qual a prioridade seria a de mostrar o funcionamento da língua através dos discursos dos sujeitos reais. Esses discursos carregam visões de mundo que podem coincidir ou não com a nossa, com as quais podemos concordar ou não, nos identificar ou não, mas que nunca terão desdobramentos neutros nos sujeitos.

Como é possível incorporar essas formas alternativas na formação dos professores de espanhol? Não seria justamente a universidade um lugar privilegiado de para que este tipo de mudanças aconteçam? Não é esse um dos seus papéis?

Os resultados da pesquisa indicam que alguns elementos são necessários para que isto aconteça, citaremos rapidamente dois que nos parecem essenciais. O primeiro deles a importância da contextualização histórica e epistemológica das ciências de

referência que fazem parte do curso - ou seja, a teoria literária e a linguística - pois acreditamos que a superação da naturalização das formas de ver os fenômenos da linguagem passam também pela elucidação teórica das possibilidades e limites dos recortes teóricos com os que se trabalha. Percebemos que ao optar pelas dimensões estáveis desses fenômenos – a historiografia literária e a análise linguística – a transposição para o ensino se vê fortemente prejudicada. Simplificando, seria a tensão entre teoria e prática, na qual a prática é entendida como um desdobramento da teoria.

Em segundo lugar, em consequência da primeira, poderíamos levantar a hipótese de que a falha/falta da formação dos professores de espanhol talvez esteja localizada no que se entende pelo papel do professor de línguas, especialmente no contexto atual do ensino de espanhol no Brasil. Para quem e com quais propósitos esse professor ensinará? Qual é seu papel na sociedade? Como a sociedade vê esse professor e o que se espera dele? São perguntas que parecem não serem sequer formuladas. Ao serem formuladas essas perguntas nos obrigariam a repensar a função do ensino superior e também a propor um diálogo mais próximo com os outros níveis de ensino nos quais o professor atuará.

Dessa forma, retornamos à questão inicial do preconceito por outras vias. Compreendemos que a literatura em sua potencialidade pode cumprir um papel fundamental enquanto discurso estético, dialógico, histórico e portador de vozes. A literatura vista como evento estético objetivizado (no sentido oposto ao sujeito e ligado à vida, compartilhando o significado que Bakhtin, 1993, dá a este termo) só pode conceder uma visão de sujeito exteriorizada e reificado, pois é materializada de forma passiva. Se compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele, isto pressupõe uma participação responsável no mundo.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira*. IN: GIMENEZ, Telma (org). **Trajetórias na formação de professores de língua**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALBALADEJO GARCÍA, Maria Dolores. *Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)*. IN: **Revista Didáctica de Español como lengua extranjera**, No 7 Septiembre 2004. Disponível em: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

APEEPR. **Carta aberta aos professores de espanhol da Educação Básica**. 2009. Disponível em: <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/14/carta-aberta-aos-professores-de-espanhol-da-educacao-basica/>

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a.

_____. (VOLOSHINOV, V). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2002.

_____. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. São Paulo: UNESP: Hucitec, 2010b.

_____. **Para uma Filosofia do Ato**. Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].

BAGNO, Marcos, RAGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. IN: **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BUENO, Luis. *Literatura na história e não história da literatura*. IN: **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, pp. 127-136. 2002.

CASTRO, Gilberto de ; PICANÇO, D. C. L. . *Dos poucos resultados da Educação Linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem*. In: Schmidt; Garcia; Horn. (Org.).IN: **Diálogos e perspectivas de Investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 1, p. 49-61.

CONSOLO, Douglas Altamiro. *Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro*. FREITAS, Alice Cunha de, CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (orgs). IN: **Língua e Literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAGURI, Jonathas de Paula, TONELLI, Juliana Recheirt Assunção. *Alguns aspectos teóricos e políticos sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira*. IN: **4º**

CELLI Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá PR, Anais. Disponível em: www.cielli.com.br/downloads/513.pdf. Acesso em 12 de Janeiro de 2011.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: Uma Introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

Del VALLE, J.; VILLA, L. **Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil**. Revista da ABRALIN, vol.4. Nos 1 e 2, dez. 2005. p.197-230.

_____. **Spanish in Brazil: language policy, business and cultural propaganda**. *Language policy*. v. 5, New York, 2006, p 369-392.

_____. **!Oye!: Língua e negócio entre Brasil e a Espanha**. *Revista Calendoscópio*. Vol 6, n. 1. Unisinos, 2008, p. 45-55.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem, escola e modernidade*. IN: GHIRALDELLI, Paulo. Jr. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GONZÁLEZ, N. M. *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. In: **V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Hispanistas e I Congresso Internacional de Hispanistas**, 2009, São Paulo. Anais do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Hispanistas e I Congresso Internacional de Hispanistas. São Paulo, 2008. v. 1

JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação (História da literatura como provocação literária)**. São Paulo: Passagens, 1993.

JURGENSON, Juan Luis. **Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodologías**. México: Paidós, 2003.

KRAMER, Sonia. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. IN: FREITAS, Maria Tereza; JOBIN, Solange, KRAMER, Sonia (organizadoras). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

LE MOS, Marilene A. **O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil**. Dissertação de mestrado defendida

LIMA, Emília Freitas de. *A didática na perspectiva intercultural e a formação inicial de professores*. IN: EGGERTET, Edla (organizadora). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1, p. 155-171. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa*. IN: GIMENEZ, Telma (org). **Trajetórias na formação de professores de língua**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MENEZES, Clarissa Jordão de. **A educação literária do lado dos anjos**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Fotografia da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras modernas no Brasil**. *DELTA*. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial, vol. 15, pp. 385- 417.

PICANÇO, D. C. L. . *Cenas e Cenários de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira na Mídia e na Literatura*. In: Picanço, Deise C. L. ; Castro, G.. (Org.). **Educação, mídia e sociedade: alguns ensaios discursivos**. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2011, v. 1, p. 187-208.

_____. **Aspectos discursivos da formação subjetiva em língua estrangeira: a mídia em questão**. In: 17 COLE, 2009, Campinas. Anais do 17 Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB: 2009.

_____. **A língua estrangeira no país dos espelhos: uma reflexão sobre o limbo metodológico**.

Educar, Curitiba, n. 20, p. 165-182. 2002. Editora UFPR

_____. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

SILVA, Lajosy. **O ensino de literaturas em língua estrangeira no curso de Letras: uma idéia fora do lugar?**. Revista Eutomia Ano II – Nº 01 (117-129).

SZYMANSKI, Heloísa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução a pesquisa em ciencias sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Paz e Terra: São Paulo, 1992.

ANEXO 1

Roteiro Semi-estruturado

Vocês já tiveram a oportunidade de ler outros autores que não apareceram nas ementas das disciplinas de literatura do curso? Quais? Quando?

Você está satisfeito com os espaços conferidos a vocês na interpretação e análise dos textos literários nas aulas de literatura e/ou língua espanhola? Justifique.

Qual (quais) você acredita ser(em) o(s) motivo(s) da inclusão da literatura no currículo de espanhol?

Quais vocês acreditam serem os motivos pelos que se lêem textos literários no curso de Letras?

Qual você acredita que é o papel do estudo da literatura na aquisição da língua estrangeira?

Você acredita que a leitura de textos literários pode ajudar a conhecer a cultura da língua estrangeira? Como isso poderia acontecer no curso de Letras?

Como as variantes da língua estudada podem influenciar na escolha e leitura de textos literários de língua espanhola no curso de letras?

Qual é para você a importância de estudar literatura para sua formação?

Como o estudo de literatura contribui para sua formação e atuação profissional?

ANEXO 2

Questionários de identificação

Questionário 1 2010

Este questionário é anônimo, as informações que você fornecerá serão usadas unicamente para fins de pesquisa e divulgadas sem identificação se citadas no corpo do texto da dissertação.

1. Qual é sua habilitação?

() Português – Espanhol () Espanhol () Outra . Qual _____

2. Qual é sua ênfase?

() Licenciatura () Bacharelado em Tradução

() Bacharelado em Linguística () Bacharelado em Literatura

3. Pretende ou gostaria de cursar outra ênfase depois da que está cursando?

() Sim () Não

Qual?

() Licenciatura () Bacharelado em Tradução

() Bacharelado em Linguística () Bacharelado em Literatura

4. Você está periodizado?

() Sim () Não

5. Em que período do curso está?

6. Quais disciplinas da habilitação de Espanhol já cursou?

7. Já abandonou ou trancou alguma disciplina da habilitação em Espanhol?

() Sim () Não

Qual?

8. Qual ou quais o(s) motivo(s) pelo(s) que escolheu o curso de Letras Espanhol?

9. Neste momento do curso, você mudou de opinião sobre os motivos da escolha?

() Sim () Não

Por quê?

ANEXO 3

ENTREVISTA 1

perguntas fechadas					
pergunta 1		%	pergunta 2		%
Habilitação			Ênfase		
Português Espanhol	12	85.7%	Licenciatura	8	57.1%
Espanhol	1	7.14%	Bacharelado tradução	2	14.2%
Outra	1	7.14%	Bacharelado linguística	1	7.14%
Qual			Bacharelado literatura	3	21.4%
Francês	1				
pergunta 3		%	pergunta 4		%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	10	71.4%	sim	10	71.4%
não	4	28.5%	não	4	28.5%
Qual		%			
licenciatura	3	30%			
Bacharelado tradução	3	30%			
Bacharelado linguística	0	0%			

Bacharelado literatura	4	40%				
perguntas abertas						
pergunta 5	pergunta 6		pergunta 7		pergunta 8	
Disciplinas cursadas	já trancou ou abandonou		Motivos (Mais de uma opção)		Mudou de opinião sobre os motivos	
espanhol básico 1	14	sim	0	gosto pela língua	7	sim 3
estudos hispânicos	0	não	14	gosto pela literatura	2	não 0
Estudos hispano-americanos	1			gosto pela cultura	2	por quê?
	gosto pela língua e literatura			2	Não quer mais ser professor	1
	para dar aulas			3	Quer ser professor (Bacharelado para licenciatura)	1
	mercado de trabalho em alta			2	Interesse por outras áreas do curso que não a língua	1
	outras possibilidades laborais			1		
	mercado de trabalho em alta			0		
	melhorar a língua			2		

ENTREVISTA 2

perguntas fechadas			
pergunta 1	%	pergunta 2	%

Habilitação			Ênfase		
Português-Espanhol	7	100%	licenciatura	6	85.7%
Espanhol	0	0%	Bacharelado tradução	1	14.2%
Outra	0	0%	Bacharelado linguística	0	0%
			Bacharelado literatura	0	0%

pergunta 3			pergunta 4		
		%			%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	4	57.1%	sim	6	85.7%
não	3	42.8%	não	1	14.2%
Qual		%			
licenciatura	0	0%			
Bacharelado tradução	1	25%			
Bacharelado linguística	0	0%			
Bacharelado literatura	3	75%			

perguntas abertas							
pergunta 5		pergunta 6		pergunta 7		pergunta 8	
Disciplinas cursadas		já trancou ou abandonou		Motivos		Mudou de opinião sobre os motivos	
espanhol básico 1	7	sim	7	gosto pela língua	3	sim	0
estudos hispânicos	2	não	0	gosto pela	1	não	7

			literatura	
Estudos hispano-americanos	1	Qual	gosto pela cultura	0
			gosto pela língua e literatura	2
			para dar aulas	2
			outras possibilidades laborais	1
			mercado de trabalho em alta	2

ENTREVISTA 3

perguntas fechadas					
pergunta 1			pergunta 2		
		%			%
Habilitação			Ênfase		
Portuguesofonia	7	100%	licenciatura	4	57.1%
Espanhol	0	0%	Bacharelado tradução	2	28.5
Outra	0	0%	Bacharelado linguística	0	0%
			Bacharelado literatura	1	14.2%
pergunta 3			pergunta 4		
		%			%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	1	14.2%	sim	5	71.4%
não	6	85.7%	não	2	28.5%
Qual		%			

licenciatura	1	14.2%
--------------	---	-------

Bacharelado tradução	0	0%
-------------------------	---	----

Bacharelado linguística	0	0%
----------------------------	---	----

Bacharelado literatura	0	0%
---------------------------	---	----

perguntas abertas		
--------------------------	--	--

pergunta 5	pergunta 6	pergunta 7
-------------------	-------------------	-------------------

período	Disciplinas cursadas	já abandonou outra trancou alguma disciplina
---------	----------------------	--

sexto	6	espanhol básico, língua I, II E III	6	sim	2
-------	---	--	---	-----	---

décimo	1	Literatura espanhola 1	4	não	5
--------	---	---------------------------	---	-----	---

Literatura hispano 1	4	qual
----------------------	---	------

Literatura espanhola monográfica 1	1	Literatura hispano 1	1
--	---	-------------------------	---

Literatura espanhola 2	2	Literatura Hispano 2	2
---------------------------	---	-------------------------	---

Literatura Hispano 2	2	Literatura espanhola 2	1
-------------------------	---	---------------------------	---

pergunta 8	pergunta 9	pergunta 10
-------------------	-------------------	--------------------

já reprovou alguma disciplina	Motivos da escolha do curso	Mudou de opinião sobre os motivos
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------------------

sim	2	gosto pela língua	6	sim	1
-----	---	-------------------	---	-----	---

não	5	gosto pela cultura	2	não	4
-----	---	--------------------	---	-----	---

qual		para dar aulas	2	às vezes	1
------	--	----------------	---	----------	---

Literatura hispano 1	1	mercado de trabalho em alta	1	por quê?	
Literatura Hispano 2	1	ler e escrever bem	1	professores desmotivam	1
Literatura espanhola 2	1	importância da língua	1	estudar mais questões linguísticas	1
linguística 1	1			o curso não oferece disciplinas suficientes sobre cultura	1
Língua portuguesa 5	1				

ENTREVISTA 4

perguntas fechadas					
pergunta 1			pergunta 2		
		%			%
Habilitação			Ênfase		
Português Espanhol	6	75%	licenciatura	10	100%
Espanhol	2	25%	Bacharelado tradução	0	0%
Outra	0	0%	Bacharelado linguística	0	0%
			Bacharelado literatura	0	0%
pergunta 3			pergunta 4		
		%			%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	7	70%	sim	6	60%

não	3	30%	não	4	40%
-----	---	-----	-----	---	-----

Qual	%
------	---

licenciatura	0	0%
--------------	---	----

Bacharelado tradução	3	42.8%
-------------------------	---	-------

Bacharelado linguística	1	14.2%
----------------------------	---	-------

Bacharelado literatura	3	42.8%
---------------------------	---	-------

perguntas abertas

pergunta 5	pergunta 6	pergunta 7
-------------------	-------------------	-------------------

período	Disciplinas cursadas	já abandonou outra trancou alguma disciplina
---------	----------------------	--

oitavo	9	espanhol básico, língua I, II E III	10	sim	3
--------	---	--	----	-----	---

Literatura espanhola 1	9	não	7
---------------------------	---	-----	---

Literatura hispano 1	9	qual?
----------------------	---	-------

Literatura espanhola monográfica 1	8	optativa	1
--	---	----------	---

Literatura espanhola 2	9	não lembra	2
---------------------------	---	------------	---

Literatura Hispano 2	8	Literatura espanhola monográfica 1	1
-------------------------	---	--	---

literatura hispano monográfica 1	8
-------------------------------------	---

língua 5	9
----------	---

pergunta 8		pergunta 9		pergunta 10	
já reprovou alguma disciplina		Motivos da escolha do curso		Mudou de opinião sobre os motivos	
sim	4	complementação de formação	6	sim	2
não	6	gosto pela cultura	2	não	8
qual		para dar aulas	2	às vezes	
Linguística III	1	mercado de trabalho em alta	1	por quê?	
teoria literária	1	importância da língua	1	ainda não sabe	1
Linguística I	1	gosta de ler	1	não sabe se quer lecionar	1
literatura brasileira 1	1	gosto pela literatura	2		
outras /varias	1	melhorar a língua	2		
Literatura espanhola monográfica 1	1	proximidade á países que falam espanhol	1		
		complementação de formação	1		

ENTREVISTA 5

perguntas fechadas					
pergunta 1			pergunta 2		
Habilitação			Ênfase		
Português-Espanhol	7	78%	licenciatura	5	56%
Espanhol	1	11%	Bacharelado tradução	3	33%

Outra	1	11%	Bacharelado linguística	1	11%
Qual			Bacharelado literatura	0	0%
Inglês	1				
pergunta 3			pergunta 4		
		%			%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	4	44%	sim	8	89%
não	5	56%	não	1	11%
Qual		%			
licenciatura	1	25%			
Bacharelado tradução	3	75%			
Bacharelado linguística	1	25%			
Bacharelado literatura	1	25%			
perguntas abertas					
pergunta 5			pergunta 6		pergunta 7
período		Disciplinas cursadas	já abandonou outra trancou alguma disciplina		
primeiro	8	espanhol básico 1	9	sim	9
quinto	1	estudos hispânicos	7	não	0
		Estudos hispano- americanos	0		
pergunta 8		pergunta 9		pergunta 10	

já reprovou alguma disciplina	Motivos da escolha do curso		Mudou de opinião sobre os motivos	
	importância da língua	3	sim	9
	proximidade á países que falam espanhol	3	não	0
	para dar aulas	4	às vezes	0
	Gosto pela língua e pela literatura	1		
	Gosto pela língua	4		
	para dar aulas	1		
	complementação de formação	1		
	melhorar/ aprender a língua	1		
	Pós-graduação	1		
	É falante nativo	1		
	mercado de trabalho em alta	1		

ENTREVISTA 6

perguntas fechadas				
pergunta 1		pergunta 2		
	%			%
Habilitação		Ênfase		
Português-Espanhol	6 86%	licenciatura	6 86%	
Espanhol	0 0%	Bacharelado tradução	1 14%	
Outra	1 14%	1 Esp. (intermédico)		0%

Esp. (intermédico)
 Bacharelado
 Certy
 Bate
 e -
 Para
 Coix
 ote

			linguística		
Qual		Bacharelado literatura	0	0%	
Português	1				
pergunta 3		pergunta 4			
	%		%		
Outra ênfase		Periodizado			
sim	2	29%	sim	6	86%
não	5	71%	não	1	14%
Qual		%			
licenciatura	0	0%			
Bacharelado tradução	1	50%			
Bacharelado linguística	1	50%			
Bacharelado literatura	0	0%			
perguntas abertas					
pergunta 5		pergunta 6		pergunta 7	
período		Disciplinas cursadas		já abandonou outra trancou alguma disciplina	
primeiro	6	espanhol básico 1	7	não	7
terceiro	1			sim	0
pergunta 8		pergunta 9		pergunta 10	
já reprovou alguma disciplina		Motivos da escolha do curso		Mudou de opinião sobre os motivos	

Gosto pela língua	5	sim	1
Descendência ou outros motivos familiares	1	não	6
para dar aulas	1	às vezes	0
complementação de formação	2	por quê?	
importância da língua	2	ainda não sabe	1
proximidade á países que falam espanhol	1	não sabe se quer lecionar	1
		Quer lecionar	2

ENTREVISTA 7

perguntas fechadas					
pergunta 1			pergunta 2		
		%			%
Habilitação			Ênfase		
Portuguesofonia	6	86%	licenciatura	6	86%
Espanhol	0	0%	Bacharelado tradução	1	14%
Outra	1	14%	Bacharelado linguística	0	0%
Qual			Bacharelado literatura	0	0%
Português	1				
pergunta 3			pergunta 4		
		%			%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	2	29%	sim	6	86%

não	5	71%	não	1	14%
-----	---	-----	-----	---	-----

Qual	%
------	---

licenciatura	0	0%
--------------	---	----

Bacharelado tradução	1	50%
-------------------------	---	-----

Bacharelado linguística	1	50%
----------------------------	---	-----

Bacharelado literatura	0	0%
---------------------------	---	----

perguntas abertas

pergunta 5	pergunta 6	pergunta 7
-------------------	-------------------	-------------------

período	Disciplinas cursadas	já abandonou outra trancou alguma disciplina
---------	----------------------	--

primeiro	6	espanhol básico 1	7	sim	7
----------	---	-------------------	---	-----	---

terceiro	1		não	0
----------	---	--	-----	---

pergunta 8	pergunta 9	pergunta 10
-------------------	-------------------	--------------------

já reprovou alguma disciplina	Motivos da escolha do curso	Mudou de opinião sobre os motivos
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------------------

Gosto pela língua	5	sim	1
-------------------	---	-----	---

Descendência ou outros motivos familiares	1	não	6
---	---	-----	---

para dar aulas	1	às vezes	0
----------------	---	----------	---

complementação de formação	2	por quê?
-------------------------------	---	----------

importância da língua	2	ainda não sabe	1
--------------------------	---	----------------	---

proximidade á países que falam espanhol	1	não sabe se quer lecionar	1
		Quer lecionar	2

ENTREVISTA 8

perguntas fechadas

pergunta 1			pergunta 2		
%			%		
Habilitação			Ênfase		
Português- Espanhol	3	100%	licenciatura	3	100%
Espanhol	0	0%	Bacharelado tradução	0	0%
Outra	0	0%	Bacharelado linguística	0	0%
			Bacharelado literatura	0	0%
pergunta 3			pergunta 4		
%			%		
Outra ênfase			Periodizado		
sim	1	33%	sim	1	33%
não	2	66%	não	2	66%
Qual					
licenciatura	0	0%			
Bacharelado tradução	0	0%			
Bacharelado linguística	0	0%			

Bacharelado literatura	1	100%
------------------------	---	------

perguntas abertas		
-------------------	--	--

pergunta 5	pergunta 6	pergunta 7
------------	------------	------------

período	Disciplinas cursadas	já abandonou outra trancou alguma disciplina
---------	----------------------	--

terceiro	1	espanhol básico, língua I, II E III	3	sim	2
----------	---	--	---	-----	---

quinto	1			não	1
--------	---	--	--	-----	---

sétimo	1			qual	
--------	---	--	--	------	--

				Língua e Literaturas estrangeiras	2
--	--	--	--	---	---

pergunta 8	pergunta 9	pergunta 10
------------	------------	-------------

já reprovou alguma disciplina	Motivos da escolha do curso	Mudou de opinião sobre os motivos
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------------------

sim	1	gosto pela cultura	1	sim	1
-----	---	--------------------	---	-----	---

não	2	Gosto pela língua	1	não	2
-----	---	-------------------	---	-----	---

qual		para dar aulas	1	às vezes	0
------	--	----------------	---	----------	---

Literatura Hispano- americana 1	1	gosto pela literatura e pela língua	1	por quê?	
------------------------------------	---	--	---	----------	--

		para dar aulas	1	Interesse por outras áreas do curso que não a língua	1
--	--	----------------	---	---	---

				O profissional da área não é reconhecido	1
--	--	--	--	--	---

				Quer lecionar	1
--	--	--	--	---------------	---

RESULTADOS FINAIS					
perguntas fechadas					
pergunta 1		%	pergunta 2		%
Habilitação			Ênfase		
Português Espanhol	54	87%	Licenciatura	46	74%
Espanhol	4	6,00%	Bacharelado tradução	10	16,00 %
Outra	3	4,80%	Bacharelado linguística	2	3,20%
Qual			Bacharelado literatura	4	6,45%
Francês	1				
Inglês	1				
Português	1				
pergunta 3		%	pergunta 4		%
Outra ênfase			Periodizado		
sim	31	50%	sim	53	85%
não	31	50,00%	não	9	15,00 %
Qual		%			
licenciatura	5	16%			
Bacharelado tradução	12	38%			

Bacharelado linguística	3	10%
-------------------------	---	-----

Bacharelado literatura	11	35%
------------------------	----	-----

-

perguntas abertas			
-------------------	--	--	--

pergunta 5	pergunta 6	pergunta 7	pergunta 8
------------	------------	------------	------------

Disciplinas cursadas	já trancou ou abandonou	Motivos (Mais de uma opção)	Mudou de opinião sobre os motivos
----------------------	-------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

sim	35	gosto pela língua	31	sim	22
-----	----	-------------------	----	-----	----

não	27	para dar aulas	15	não	40
-----	----	----------------	----	-----	----

complementação de formação	12	por que
----------------------------	----	---------

importância da língua	8	Não quer mais ser professor	1
-----------------------	---	-----------------------------	---

gosto pela língua e literatura	6	Quer ser professor (Bacharelado para licenciatura)	1
--------------------------------	---	--	---

proximidade á países que falam espanhol	6	Interesse por outras áreas do curso que não a língua	2
---	---	--	---

gosto pela literatura	5	O profissional da área não é reconhecido	1
-----------------------	---	--	---

gosto pela cultura	5	professores desmotivam	1
--------------------	---	------------------------	---

mercado de trabalho em alta	5
-----------------------------	---

melhorar/ aprender a	5
----------------------	---

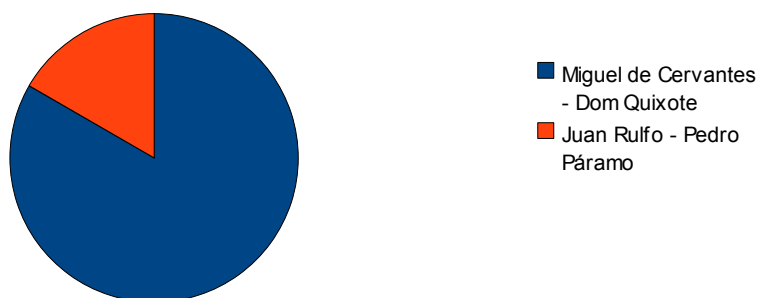
língua	
outras possibilidades laborais	2
ler e escrever bem	1
gosta de ler	1
Pós-graduação	1
é falante nativo	1
Descendência ou outros motivos familiares	1

ANEXO 4

Entrevista 1 Espanhol básico 1 A, 2010 Autor

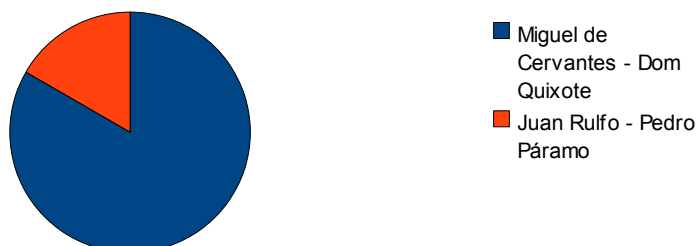


Entrevista 1 Espanhol básico 1 A, 2010 Autor e Obra



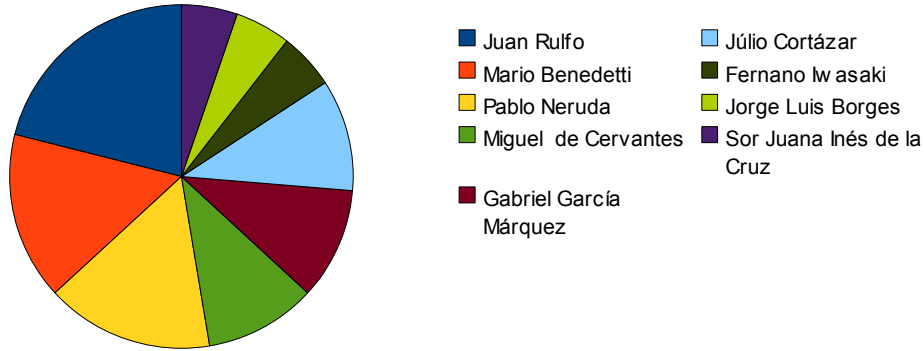
Listas de autores e obras: resultados

Entrevista 1 Espanhol básico 1 A, 2010 Autor e Obra



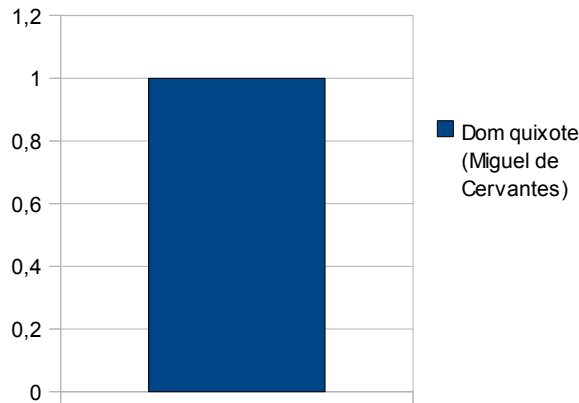
Entrevista 2

Somente autor



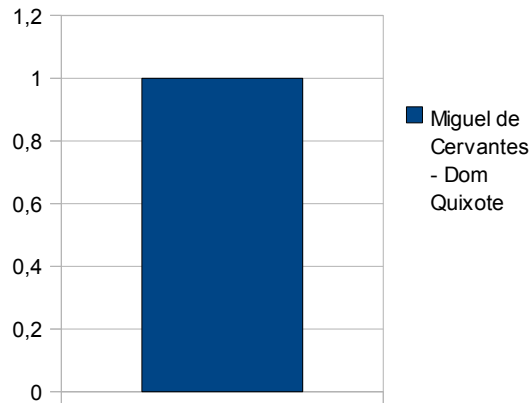
Entrevista 2

Obra



Entrevista 2

Autor e obra

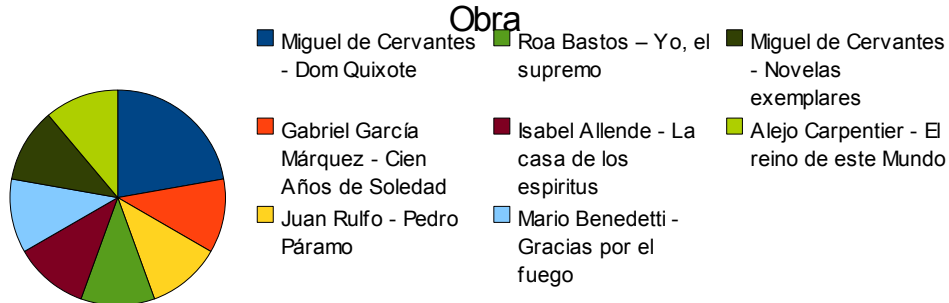


Entrevista 3 Literatura Espanhola 2010

Autor

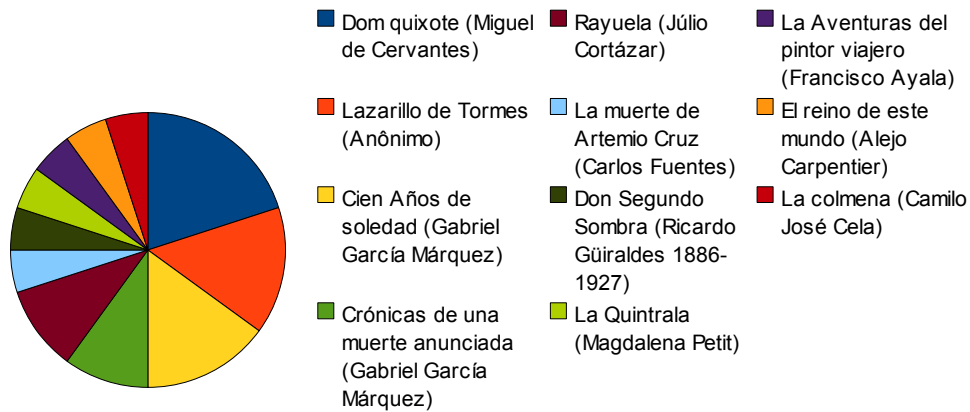


Entrevista 3 Literatura Espanhola 2010



Entrevista 3 Literatura Espanhola 2010

Autor e Obra

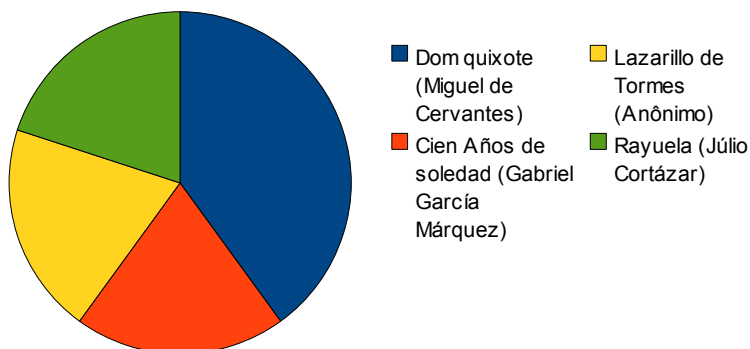


Entrevista 4 Lengua Espanhola v 2010

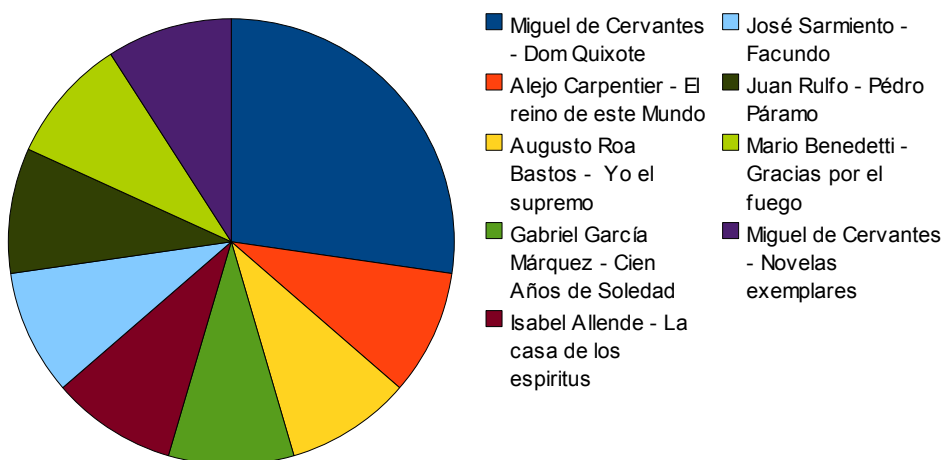
Autor



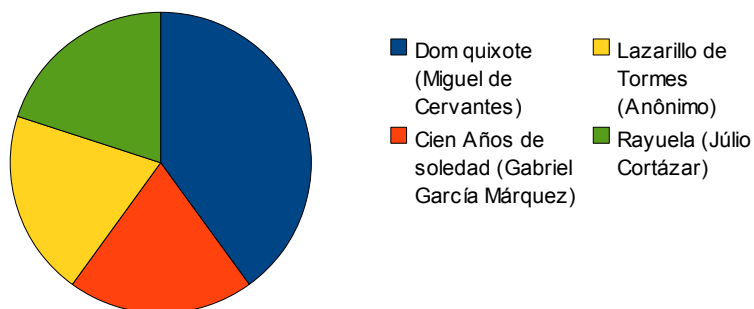
Entrevista 4 Língua Espanhola V 2010
Obra



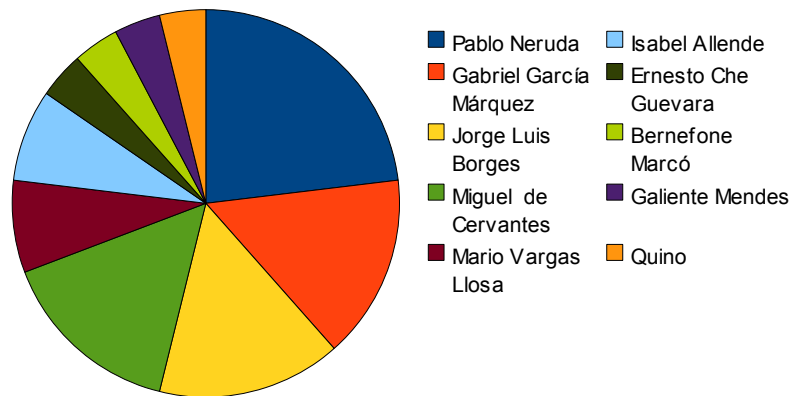
Entrevista 4 Língua Espanhola V 2010
Autor e Obra



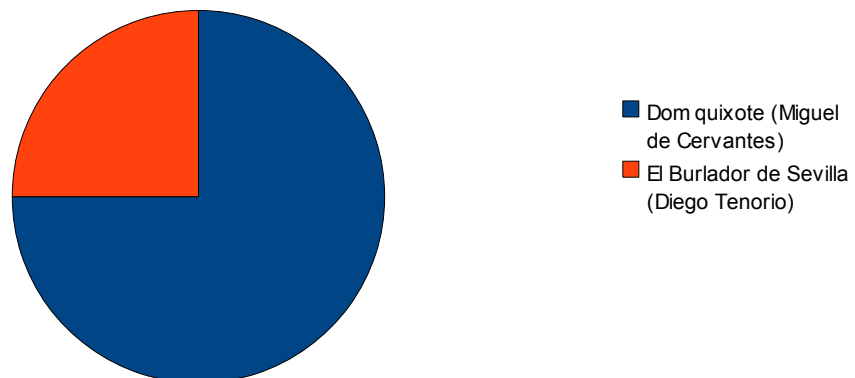
Entrevista 4 Língua Espanhola V 2010
Obra



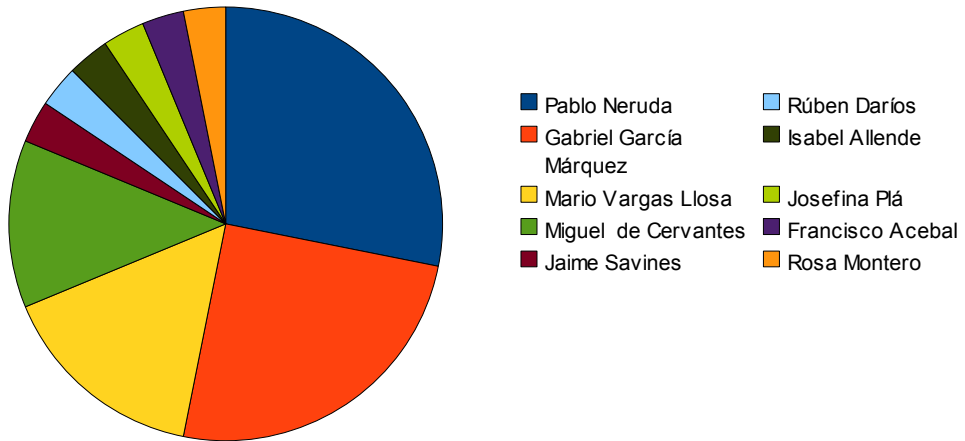
Entrevista 5 Espanhol Básico C 2011
Autor



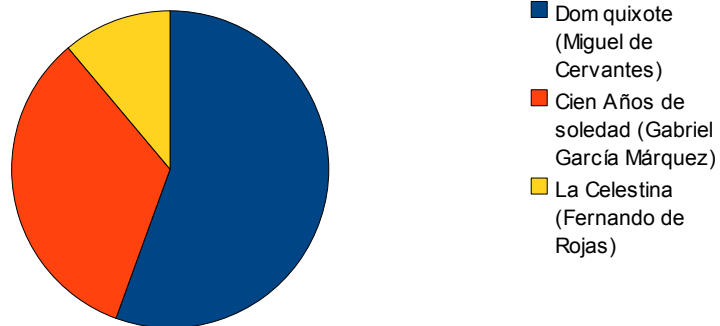
Entrevista 5 Espanhol Básico C 2011
Obra



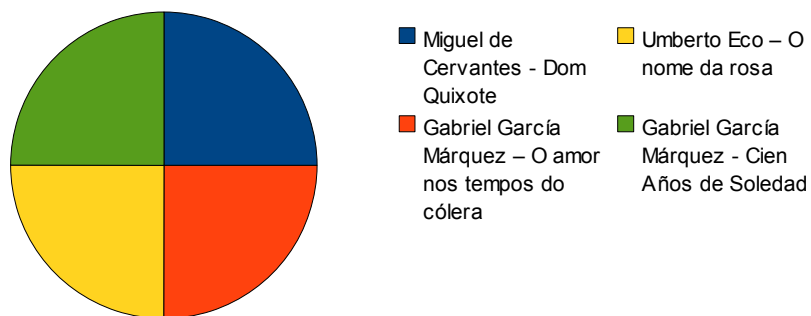
Entrevista 6 Espanhol Básico D 2011
Autor



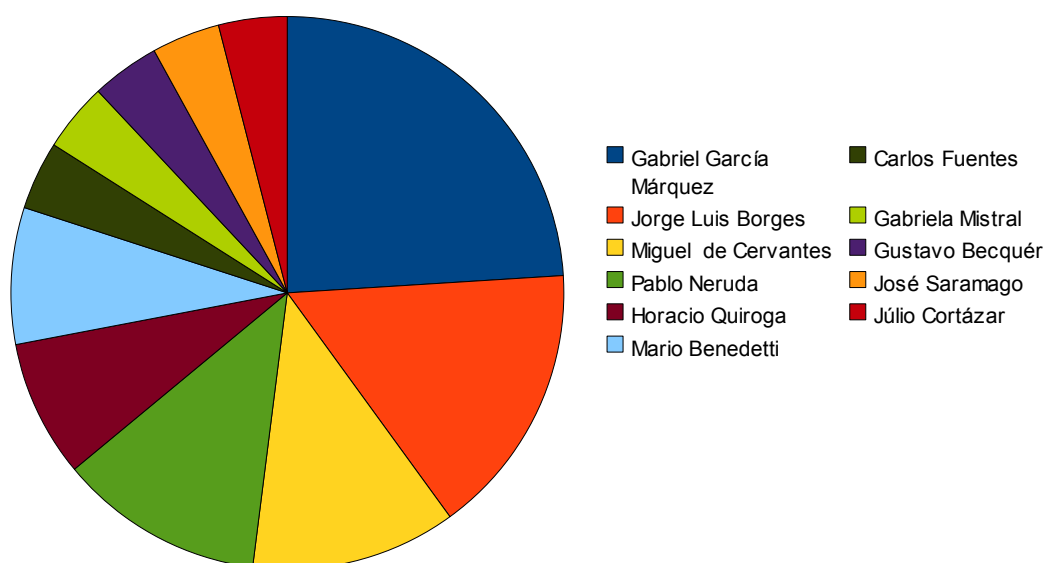
Entrevista 6 Espanhol Básico D 2011
Obra



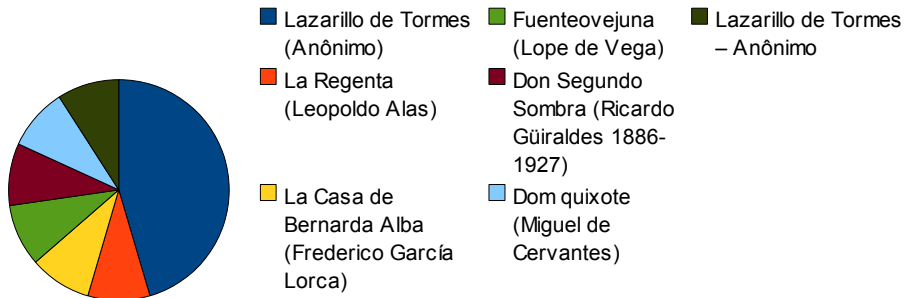
Entrevista 6 Espanhol Básico D 2011
Autor e Obra



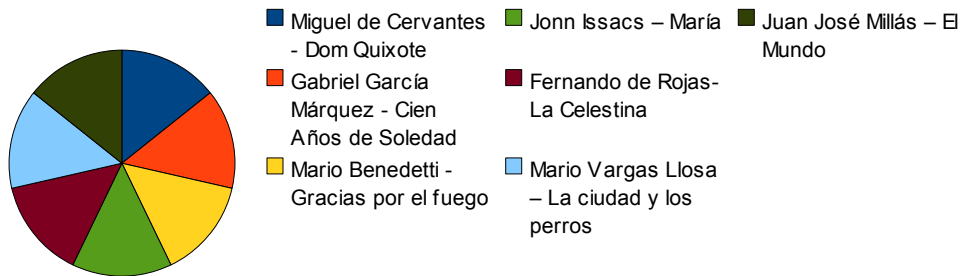
Entrevista 7 Literatura Espanhola 2011
Autor



Entrevista 7 Literatura espanhola 2011 Obra



Autor e Obra

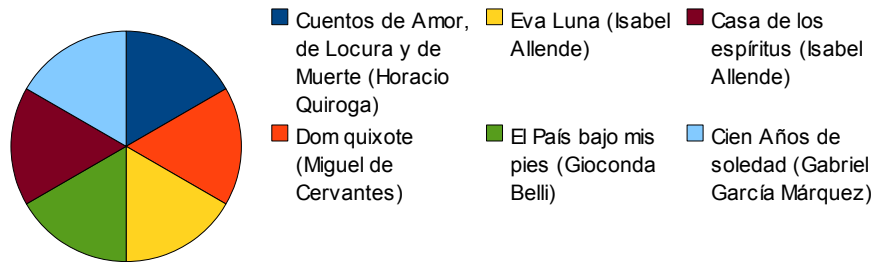


Entrevista 8 Literatura Hispano Americana 2011 Autor



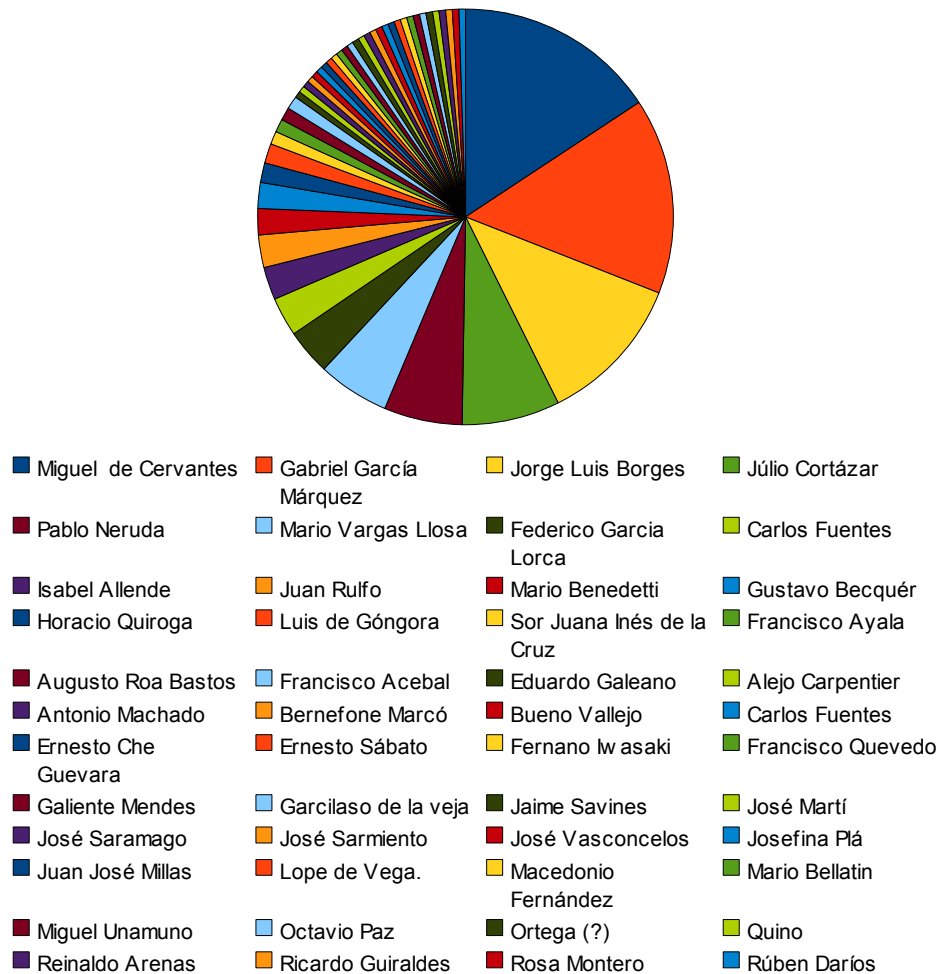
Entrevista 8 Literatura Hispano Americana 2011

Obra

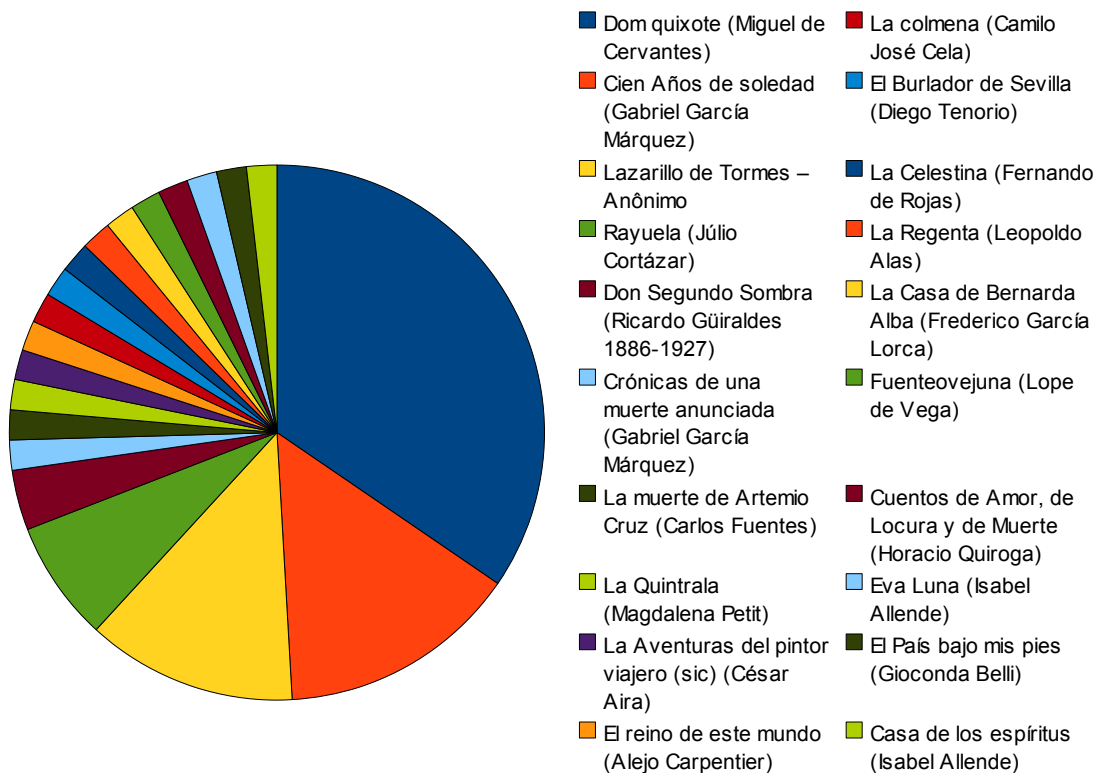


Resultados Finais

Autor

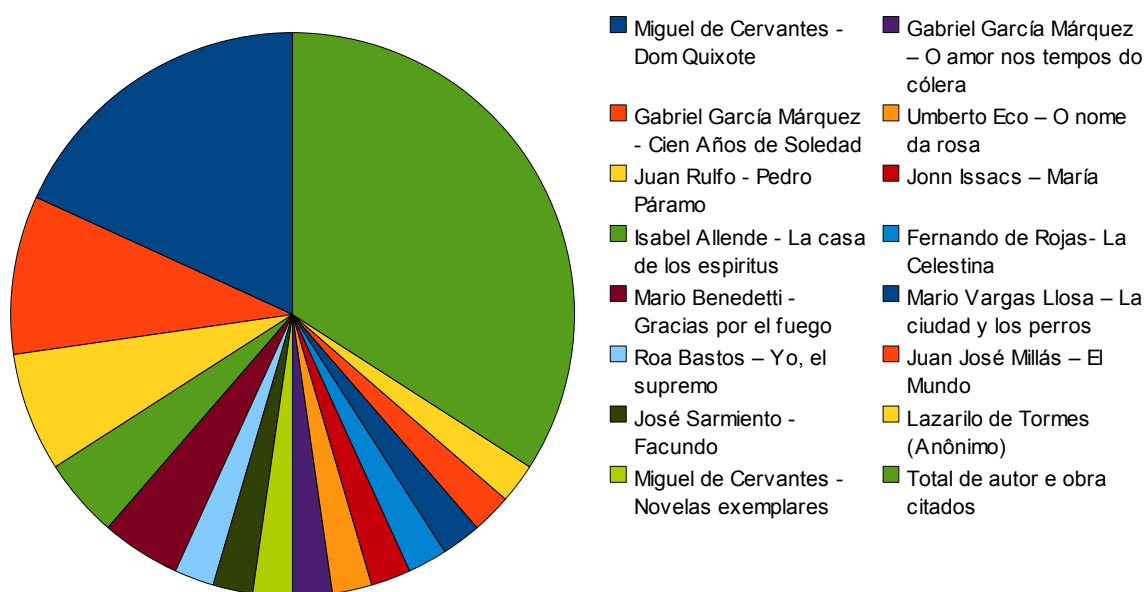


Resultados Finais Obra



RESULTADOS FINAIS

Autor e Obra



ANEXO 5
 Transcrição das entrevistas
 Entrevista 1 Espanhol básico 1 A, 2010

((início da entrevista, os alunos começam a preencher a lista de autores e a levantar nomes entre si))

P: vocês não precisam terem lido essas obras (+) tem vários autores que a gente já sabe que são tipo daquela cultura (+) então (+) a ideia é que vocês façam tipo um ranking dos cinco (+) sabem essas listas que aparecem nas revistas"

A1: e se eu não souber"

P: mas nenhum nenhum"

A2: seu lá';

P: não precisa ter lido você pode conhecer de nome (+) são os que você acha que faz parte dessa cultura

((os alunos conversam entre si))

A5: como chama aquele escritor uruguaio das veias abertas"

P: e::: Galeano;

A5: Galeano

((conversa entre eles))

(2 minutos)

P: bom (+) o que vocês acham de discutir juntos"

A3: a gente já tá discutindo;

P: então (+) quais autores vocês acham que são importantes" alguém já tem alguma ideia"

(10 segundos)

P: Eduardo Galeano né"

A1: Só sei o Cervantes;

P: Cervantes'

A7 Cervantes Gabriel García Márquez Julio Cortázar Jorge Luis Borges Sor Juana Inés de la Cruz;

P: são esses que deveriam entrar no curso de letras"

A1: é né"

P: podem escrever gente ((alguns alunos ficam com receio de escrever os nomes que estão sendo ditos)) (1 minuto)

P: pensando nos que vocês já citaram (+) você falaram vários autores que conhecem (+) quê outros autores mais"

A7 Carlos Fuentes;

P: Carlos Fuentes;

A7: Pablo Neruda (+++)

P:esses que a gente conhece aqui no Brasil né" e aqui no curso de espanhol ' não tiveram contato com nenhum"

A5: não;

P: por quê será que a gente não teve contato ainda' que não tiveram contato com esses autores"

A2: acho que porque a gente ainda está aprendendo o básico do básico (+) para depois começar a fazer a leitura;

P: mas vocês leem outros textos né"

A2: é;

P: como por exemplo quais"

A7: a gente lê textos mais informativos (+) assim[

A8: [mais textos de jornal e essas coisas;

P: e por quê não literários" (+++) que teria o texto literário que não se encaixa com [

A4:[eu acho que é

que porque a literatura de uma forma geral é desvalorizada;

P:até aqui no curso de letras"

A4: é' porque é muito mais valorizada no curso de Português do que no de Espanhol e no de Francês

(+) eu sei porque eu sou do Francês já estudei Italiano aqui é uma coisa que percebo muito forte(+) muito pouco interesse no ensino de literatura (+) só no de língua;

P: então que justificaria ter literatura no curso de letras”

A4: como assim”

P: porque eu acho que por um lado a gente entra no curso para se formar como professores de espanhol ou de língua de qualquer língua e não professores de literatura em língua estrangeira (+) não é assim”

A4: mas quem forma professor de literatura em línguas estrangeira”

A3: mas a literatura ela faz parte do ensino de uma língua (+++) no final quando você vai ensinar uma língua você tem que ensinar cultura também (+) então a literatura faz parte da cultura não tem como você dissociar isso;

A4: daí você vê professores formados em uma língua que não tem mínimo conhecimento de literatura que precisariam para se disserem professores dessa língua (+++) como por exemplo uma pessoa que seja formada em língua espanhola e não conheça o mínimo de literatura latina (+) por exemplo (+) não tenha lido eu acho que é uma defasagem bem grande que a gente tem no curso de letras;

P: assim (+) mas sobre os textos vocês não acham (+++) vejam bem não estou querendo fazer uma crítica nem nada disso só pensar como acontece aqui (+) vocês acham que os textos literários já tem que gente não lida muito com eles sejam mais difíceis que outros textos”

A3: não necessariamente até porque existe tam-bém assim uma literatura existem níveis de textos literários mais fáceis ((sinaliza aspas)) ou mais difíceis ((sinaliza aspas)) (+) é claro (+) depende (++) é claro você não vai pegar um Dom Quixote para quem tá no básico não tem como você não consegue ler o Dom Quixote em Espanhol estando no nível básico do Espanhol (+) mas existem textos mais comerciais ((sinaliza aspas)) (+) talvez (+) literários que você consegue ler[

A4: [eu acho que tem a questão da didática que se utiliza hoje em dia porque em geral é uma didática que valoriza muito mais o uso corrente da língua a linguagem cotidiana então é valorizado o texto que representa o uso cotidiano de aula (+) diálogo esse tipo de coisa ou de repente [

A5: [um instrumental seria;

A4: É’

A9: a língua instrumental [

A4: [uma língua prática (+) chamada[

A9:[valorização do conhecimento;

A4: é

P: é’ porque veja só o curso de espanhol ele forma professor’ que vão dar aula de língua né”((vários confirmam)) então se a língua ((sic: a literatura)) é assim um negócio meio acessório (+) instrumental como vocês disseram (+) que seria então o papel que a literatura teria pra aquisição de língua estrangeira (+) ela contribuiria pra língua estrangeira ou não”

A2: a literatura”

P: é;

A2: eu acho que contribui MUITO pra treinar tipo (+) pra gravar como se fala, e pra:: falar mais rápido a língua e pra:: adquirir vocabulário;

A3: mas daí ele só aprendeu gramática (+) é muito mais interessante você aprender até a própria gramática você aprender no texto (+) do que só na gramática puramente (+) você aprender aplicando já é muito mais interessante muito mais (+) útil do que aprender]

A4: [o conceito (++) senão você aprende

uma coisa sem significação nenhuma;

A3: quem tem lê bastante tem vocabulário mais rico mais abrangente ou conhece mais palavras (+++) é que nem compara teu vocabulário com o do teu avó (+) o vocabulário dele é mais rico (+) mais culto (+++) depende do avó; ((risadas)) é” entende” tipo pessoas mais cultas;

A6: vocabulário mais rico com certeza (+++)

P: a literatura ajuda”

A2: acho que sim (+) a pronuncia também (+) é como por exemplo quando você está lendo em voz alta ajuda tua pronuncia eu acho;

(1 minuto, 30 segundos)

P: então (+) vamos concluir essa pergunta tipo síntese” (+) porque acham que tem literatura no curso

de espanhol”

A6: os professores são obrigados a dar ((risadas)) pra mim é isso (+) porque eles também não sabem;

P: ((a A6)) você já viu literatura né”

A64: já”;

P: então vamos pensar assim por quê vocês acham que ela ((a literatura)) tá onde está” porque se vocês olham sua grade ela tá lá depois de língua três né”

A5: é língua três;

P: é' e daí vocês começam a fazer a primeira literatura então por quê vocês acham que ela tá onde está” e por quê está no curso” vejam só a gente já disse que o curso normalmente forma professores de língua e não de literatura né” então seria assim vocês falaram por questões culturais “ (+++) ela auxilia na língua” alguns outro motivo” (50 segundos) tem um motivo histórico” vocês falaram (+) é porque de um jeito do outro sempre foi assim né” ninguém sabe por quê né”

A8: não tem como conceber um professor que seja professor unicamente da língua (+) desvinculado com a cultura de um país que não olhe pra cultura;

A1: tipo o professor de português que tem que saber literatura portuguesa (+) se quer dar aula de Espanhol vai ter que ler livros da literatura espanhola (+) ou latino americana(+)

P: então pelo que estou entendendo (+) ensinar língua não é só só ensinar língua”

((vários confirmam))

A1: é' senão fica que nem cursinho de língua (+) é só a língua não de literatura (++) como no colégio (+) agora na faculdade (++)

A8: mas como professor eu acho que ele dá exemplos de como funciona no país que escreve é muito mais fácil que ficar explicando só a gramática (+++) eu acho que é importante;

P: sim (+++) mas qual é o potencial da literatura pra ajudar a conhecer a outras cultura “ que é gigante né” porque se a gente for pensar em países são vinte um' além de todas as variantes como vocês acham que a leitura de textos literários” pra vocês para a sua formação como professores ou pesquisadores da área de letras ajuda a conhecer o outro”

(1 minuto)

P: pra vocês agora;

A2: é que essas coisas estão juntas né”

P: por quê”

A9: a literatura faz parte não tem como fugir ela mostra a questão social (+++) não tem como você dissociar a literatura da cultura;

A4: ela é um registro escrito daquela cultura a literatura tem a ver com a história da cultura com o desenvolvimento social (+) econômico;

(40 segundos)

P: e por quê vocês acham que ela tá no final do curso”

A4: eles queriam que a gente leia ((incompressível))

A9: ela é como um treinamento depois que tem até língua três depois ela é um treinamento você aprendeu a ler você aprendeu a falar você aprendeu a escrever mais daí você vê se você aprendeu mesmo;

A4: mas daí se acaba colocando para os alunos a ideia de que você só pode ter acesso a literatura quando você tem domínio completo da língua e eu acho que isso é errado;

A9: daí tipo desmotiva;

A4: é desmotiva;

A6: mas a gente tem optativas no antes do final do curso;

P: é mas nem todos conseguem encaixar na grade né” daí nem todos fazem “

A6: sim;

P: mas vocês fariam matérias de literatura já”

((vários afirmam que sim))

P: mas como geralmente é pro final mesmo como vocês acham que poderia ser a inclusão dos textos literários na formação de vocês” porque vocês já colocaram que a literatura ela ajuda a conhecer a cultura né”

A2: é;

P: faz parte da cultura que é uma ferramenta essencial (+) não é” daí vocês mesmo afirmaram que

ela é instrumental (+) então como poderia ser incluída para que não fosse só instrumental”

(1 minuto)

A1: eu acho que deveriam ser aulas de leitura tipo não sei (++) ler alto a gente faz isso né” na sala de aula (+++) porque a gente tem que estudar um pouco de tudo (+) digamos;

A3: mas a gente faz com textos corriqueiros[

A1: [não literários

A3: [é (+) não literários a gente leria (+) acho que poderia se usar textos literários curtos principalmente no começo (+++) e simples de vocabulários (+) assim (+) gramática (++) mais (+++) e os textos seguirem de acordo com o nível da língua mas eles acompanharem o nível da língua e não só ficarem com essa ideia que a gente só pode ler literatura[

A4: [a literatura podia ser adiantada tem uns ((textos)) que não dá realmente (++) mas poderia ser feito das literaturas começarem junto com a língua e trabalhar progressivamente de acordo com os níveis dos textos (++) textos que sejam acessíveis (+) e assim vai indo (++)

A9: mas depende do hábito de leitura;

(1 minuto)

P: mas esse trabalho de pensar o texto (+) de vocabulário (++) é feito com outros textos” porque teriam que ser literários” qual seria a justificativa pra colocar a literatura já”

A8: eu acredito que a leitura em português é muito maior que em língua estrangeira então o tempo que você acaba gastando em ler português é muito maior que o de língua estrangeira;

A1: e eu acho que [

A2: [e como a carga de espanhol é maior (+) não deveria ser (+) justamente porque a gente não conhece a língua espanhola ((A11 se incomoda com o comentário. A2 nota o incômodo e continua)) (++) e a gente vai ser professor de espanhol sabendo muito pouco;

A7: é'

A2: a carga horária devia ser igual (+) já que português eu já sei um monte (+) deveria saber e espanhol eu aprendo pouco (+++) talvez pela carga horária do espanhol a leitura deveria ser equivalente (+) eu tô[

A4: [mas'[

A2: [eu tô eu tô fazendo português com espanhol (+) eu não gosto de português (+) eu tô fazendo pra poder ser tradutora (+) essas coisas (+++) mas no português tem vários professores legal;

A4: sabe é que eu acho que em geral os alunos que querem mesmo serem professores da língua estrangeira acabam tendo que ir pra fora (++) e só aqueles que tiveram a possibilidade de conseguir uma bolsa (+) porque eles não tem a formação necessária só na faculdade (+) porque eles não tem fluência na língua (+) e essa fluência só poderia ser ganhada de uma forma melhor com a literatura porque daí eles já teriam um nível de linguagem que eles só poderiam conseguir com mestrado ou com bolsa pra fora[

A1: [porque falar por falar eu tenho um amigo que não é formado em letras e ele dá aula de inglês ele morou fora (+) ele fala muito bem (+) ele fala inglês desde os seis anos (+) eu sabia que era formado em design e eu perguntei para ele mas você fez algum curso” e ele disse não (+) é só porque fizeram o teste e pronto ' (+) tipo ele dá aula porque ele sabe falar e o restante da cultura“

P: é' e isso é muito comum[

A3: [é que eles preferem gente que tem essa vivência lá fora do que pessoas que se formaram professores de uma língua;

A1: é que conhece;

A2: eu já tive / eu fiz a maior marte do curso de inglês na minha vida fiz com minha prima que não é formada em nada (+) só que ela mora lá nos Estados Unidos (+) aí o inglês que eu tenho é mais falado (+) e daí eu curso que fiz na escola de inglês que eu me irritava com o professor porque ele falava tudo errado (+++) de certo não passou tempo suficiente lá fora;

P: mas vocês acham que é necessário passar tempo lá fora”

A2: não' justamente porque a A4 falou, tu se forma num curso de letras falando assim:: (+) do jeito que tu fala nem é sempre certo (+) ou tu tem que ter vivência lá fora ou tem que ter mais leitura (+++) mais;

P: e no caso do espanhol esse negocio de ir pra fora seria pra onde”

A2: qualquer país que fale espanhol;

P: qualquer país"

A2: eu acho que sim;

A3: eu acho que depende;

P: depende de quê"

A3: depende da tua intenção de onde você quer atuar"

P: por quê faria diferença"

A3: também'

A2: acho que sim'

A1: tipo (+) se eu só sei o espanhol do Paraguai (+) eu acho mas po:: (+) tem vários outros países (+) tem mais variante tipo da Espanha (+) da Argentina (+) então tipo que tá faltando alguma coisa (+++) as vezes eu acho que estou falando bem o espanhol argentino e não tô[

A2:[igual tinha uma menina que falou que ah:: meu professor falou que eu tenho que falar paragua/cho/ que paragua/y/o é errado' e daí eu no::ssa' sério"

P: as aqui no curso como é" tem opção"

A1: sim;

A2: eu acho que sim a profe ela mostra todas (+++) mostra várias variantes;

A3: o princípio (+) parte do principio do espanhol ibérico (+) então tem esse jogo assim ((vários concordam)) vai muito da variante do professor ((um aluno sai da sala)) o professor que tem experiência com aquela variante mas sabe as outras (+) mas daí você aprende aquela variante e

A1: e você[

A9:[é o que ela falou aí[

A1: [eles falam se vocês querem falar essa'

A3: e como você convive com aquilo você termina mais com aquela variante do professor do que as outras;

A4: é mais não tem que consiga falar com todos esses sotaques ao mesmo tempo;

A3: claro obviamente só que daí você termina convivendo só com a do professor;

A4: é'

A7: eu acho interessante sotaques diferentes (+) eu não sei se no nosso curso tem argentino (+) é interessante a gente ter opção (+) quero fazer básico dois ou língua um (+) não sei (+) com outro professor que tenha um sotaque mais argentino que é o que eu quero;

P: além disso (+) vocês falaram da viagem e além da viagem quais são as outras opções de conhecer outras variantes"

A2: ouvindo literatura ouvindo música ((começa uma conversa paralela entre A4 e A9)) acho que música ajuda muito a pegar o jeito de falar;

P: então (+) pelo que entendi com a questão da variante em princípio vocês aprendem a ibérica e daí vocês escolhem outras né" essa coisa de ter tanta variante dificulta pra gente aqui no Brasil como a questão da literatura"

A4: dificulta;

A3: pode interferir um pouco a questão do léxico (+) mas não torna a literatura não ser possível entender o que está dizendo;

P: então (+) a literatura aqui está dividida em dois grandes módulo vocês lembram qual era a divisão " (45 segundos) literaturas hispano-americanas e literaturas espanholas (+) por quê vocês acham que é dividido assim" alguém conhece algum outro currículo que tenha outra divisão"

(1 minuto)

P: o currículo da ((outra instituição)) (+) por exemplo (+) elas não são separadas (+) faz sentido separar"

A2: ah:: faz' porque são diferentes (+) não é a gramática mais o jeito de falar (+) que nem a de Portugal (+) o português do Brasil é diferentes dá pra perceber que não é daqui assim;

A3: quando você divide em literatura espanhola e literatura hispano-americana você coloca diversos países que existem aqui na América do sul iguais tem a mesma literatura e só a Espanha muda"

A1: literaturas diferentes[

A8:[é que muito é muito mais fácil dividir assim (+) didaticamente (+) não sei;

P: então seria uma escolha didática" ((A8 confirma)) (30 segundos) e que desdobramentos teria essa

escolha didática para a nossa formação” quais são as consequências daquilo que a A3 falou”

A10: eu acho que é uma simplificação (+++)

A5: a gente pode não considerar esses tantos países que falamos aqui como um só (+) quando na verdade cada um tem sua especificidade sua variedade (+) pensam que a literatura paraguaia do quiroga não tenha nada a ver com o Carpentier (+) os dois são muito diferentes (+) né” então você tem a Espanha como um todo como ela falou e todos aqui como se fosse um bloco homogêneo (+) quando na realidade são muito diferentes né” acho que cabe a cada um fazer a conceituação a separação entre uma literatura paraguaia e chilena (+) dum Vargas (+) acho que é outro teor (+) um outro passo (+++) claro que no primeiro instante seja mais fácil separar entre espanhol e hispano né” talvez dentro do próprio curso ainda cabe fazer a diferenciação né”

/.../

Entrevista 2 Espanhol básico 1 2010

/.../

A11: bom a medida que vocês forem mudando subindo de turmas vocês vão ter escritores diferentes né’

P: bom não sei é isso que tô perguntando (++) não sei;

((

P: então gente foi difícil completar os cinco”

A12: foi’

P: já leram textos literários na aula”

A11: já;

P: e vocês acham que eles são mais difíceis de ler ou são mais tranquilos que outros textos?

((Vários falam ao mesmo tempo))

A13: Acho que nos prepararam mais para outros textos

P: dá alguma complicação a mais se você ler contos; ((vários concordam)) e dá alguma complicação a mais isso”

A11: é a gente tá fazendo estudos hispano-americanos e aí tem que ler, diário de Colón, Cortázar ((incompreensível)) e aí é outra história;

A: eu li o Quixote em espanhol mas não deu certo ((risadas e comentários))

A14: aham;

A15: sor Juana;

P: além do:::

A15: [a Sor Juana (+) é verdade;

P: além dessa disciplina você::: e::: quais vocês acham que são os motivos para ter literatura no curso porque ela aparece”

A14: ah’ porque a gente tá aprendendo espanhol”

A12: e gente tá se treinando não só em linguística né do espanhol tem que ter a base da literatura porque eu acredito que nas escolas em breve não vai ser só espanhol de curso de idioma agora que está crescendo ele aparece muito mais forte né’ que nem português;

A13: e a literatura ela espelha bastante a cultura dos povos né “

A11: sem contar que o acontece com o Português acontece com o Espanhol;

P: daí a gente deveria ter uma carga horária maior” tudo isso (++) mas então como ela contribuiria essa formação em literatura que a gente tem também para a nossa formação todo mundo faz licenciatura”

A14: não;

P: você faz bacharelado em quê”

A14: em tradução;

P: ah tá (+) mas como ela contribui então” vocês que ela ajuda no quê pra a gente que estuda língua”

A14: quando a gente tá no básico nosso maior aprendizado é vocabulário ainda a gente ainda tá nisso mas já vai pegando todo o vai tendo uma ideia melhor do como constrói frase vai gravando os acentos e como escreve as palavras;

A13: trabalha com bastante gênero textual que nos é cobrado bastante;

A11: pra a gente e agora e também pra ensinar depois que de formado

P: mas então qual seria o papel da literatura na aquisição” vocês já falaram algumas coisa né’ mas tem outras” tem relação então”

A11: tem em vez de usar um texto qualquer pode muito bem usar um texto literário que é um escritor renomado que tem algum sentido que fale alguma coisa eu acho que é uma ferramenta de trabalho mais sofisticada né” que é muito mais sofisticado que pegar por exemplo um texto do Clarín;

P: então o texto literário tem uma complexidade maior que outros textos” é isso”

A13: na aquisição do léxico é importante porque ele tá contextualizado[

A11: [é

A13: é diferente de você pegar um dicionário e ler simplesmente os significados;

A15: e como a gente já é adulto todo o mundo aqui a gente já não tem essa facilidade de aprender a língua por ela mesma a gente precisa de envolvimento então na literatura tem esse envolvimento tem um sentido pro negócio tipo te toca alguma coisa ((risada))

A13: tipo mexe comigo né;

A15 dai tipo quando não é assim não chama tanto a atenção tipo não vai ficar gravado;

P: e como a literatura pode entrar quando vocês forem professores ou quando vocês fizerem outros trabalhos específicos tipo o da tradução como ela pode contribuir”

A15: ah eu pretendo usar para ajudar tanto no vocabulário como na cultura mesmo porque eles tem uma cultura completamente diferente é um trabalho bacana e também para ajudar a escrever (+) eu acho que quem lê mais tem maior chance de escrever um pouquinho melhor;

A11: acho que o aluno sai da escola com uma base de cultura maior (+) mais elevado (+) sei lá;

A13: acho que tem a vantagem também que você aprende do mundo hispânico na medida em que cada texto é reflexo do seu país do léxico que são próprios daqueles lugares;

A15: que nem num texto que a gente leu tinha um negócio de cola daí a gente não sabia que ela fila;

A12: é que nem o peruca lá ;

A11: é por aí né nessas coisas talvez em outro (+) mas daí o contexto ele faz isso ele te poupa de pegar o dicionário né”

P: mas essas variedades que a gente tem no espanhol se no Brasil já tem um monte imagine em todos esses países [

A13: [que nem eu fiquei surpreso outro dia que fiquei sabendo que até na Alemanha tem um monte de variedades de dialetos;

P: né' imagina se aqui no Paraná já tem tudo isso né” mas então com toda essa variedade e se vocês olham lá na frente no currículo a gente vai ter literaturas espanholas e hispano-americanas ' porquê vocês acham que tem essa diferença desse jeito”

A14: acho que pra aprofundar mais se fosse só uma muita coisa ia ficar de fora né' porque acho que o ponto é a gente trabalhar mais obras importantes pra gente que se fosse uma só[

A13: é que nem você tem só um:: que nem o espanhol peninsular acho que é diferente (++) importante essa [

A15: [mesmo porque a espanhola tem mais história né tem mais história literária que as da América;

A11: é que eu acho que num semestre não daria conta de:: tudo (+++) não sei como era o currículo antigo mas::

P: era igual são seis matérias mais as optativas (+) é bastante você não acha”

A11: ah sim é tem as optativas;

P: é as optativas ajudam bastante né” porque a coisa é que tem outros currículos que eles juntam tudo numa coisa só né;

A15: complicado né” você fica com uma bagagem muito menos né” até para depois você escolher o que você vai se especializar ou qual vai ser tua linha de mestrado ou doutorado eles tem que te dar pelo menos chance de descobrir [

A13: [com a internet você consegue também descobrir né”

A11: bom se você pergunta se poderia dar a literatura junto né”

P: é'

A11: eu acho que não ;

P: é na verdade a pergunta é porque vocês acham que existe uma literatura de tradição espanhola e outra hispano-americana porquê pra gente isso é meio que normal né” a gente estuda literatura portuguesa e literatura brasileira mas::: será que não tem outro jeito” tipo quais seriam as consequências de separar assim”

A11: acho que fica atropelado pra a hispano né eu tô fazendo estudos espanhóis e hispano-

americanos ao mesmo tempo e você nota diferença::: (+++) porque tem outra visão de:: história então assim não dá conta acho que fica um monte de coisa meio intocado assim (+) se você separa;

A15: mas tem aquilo lá que os movimentos também não coincidem né porque você tem um movimento de um século daí você muda de país é de outro século e também tem aquilo tipo muda muito como escreve (+) mas palavras né (+) assim nas épocas (+++) imagino que confunda bastante pelo menos a gente em teoria da literatura a gente tá fazendo esse caminho histórico então fica aquela bagunça de você não saber de que século você tá falando:: acho que quando faz tudo junto tem esse problema de não conseguir meio que separar as coisas né"

P: sim (++) e isso das literaturas ficarem um pouco atropeladas por conta de todo esse conteúdo que vocês falaram vocês acham que faz diferença pra quem tá estudando" (+++) porque vejam só' como a gente falou bem no começo o professor de literatura em língua estrangeira ele só dá aula na universidade né" porque não tem espaço na escola assim sistematicamente pra literatura porque o conteúdo é de língua né" então pensando nesse conteúdo gigante que termina atropelando mesmo separado (++) será que tem consequência" pro professor'

A15: acho que ele sai com muita mais confusão na cabeça do que poderia sair (+) e essa confusão pode comprometer o jeito que ele vai passar e:: a língua mesmo

A14: é que se ele não tem as coisas muito claras como que ele vai começar a usar literatura como uma ferramenta" obvio que não seria tão bom como ele poderia usar (+) pode atrapalhar bastante;

P: então pelo que eu entendi a literatura é uma ferramenta né' pra"

A14: sim;

A11: mas ela pode ser usada ou não (+) na aula de língua pode ser usada ou não;

P: é ou não (+) exato (+) mas qual é vantagem de usar" tem aquilo que vocês falaram né (+) cultural mas ela pode ser usada assim como vocês falaram errada ((sinaliza aspas)) se o professor não entende bem aquilo né" então qual seria esse uso não proveitoso da literatura"

A12: eu acho que::: aplicar pra pura gramática e talvez aplicar um texto que na condiz com teus estudantes" você não pode sei lá dar um Dom Quixote pro ensino médio;

A13: o mais importante é a contextualização (+++) tanto do ambiente que você está ensinando como também do (+) material que você está utilizando;

A11: acho que tem um perigo muito grande de:: de eu tive essa imagem assim da cultura espanhola com uma imagem específica do país (+) estereotipada acho que corre esse risco falar mal ou bem de uma cultura e acho que isso é muito perigoso;

P: e a literatura ajuda a não acontecer isso"

A11: é ela devera ajudar pra te mostrar o que é a cultura não pra te dizer é feia é bonita ou esse país é mais legal é menos legal as pessoas são mais feias ou menos feias (++) ou falam melhor aí e aí falam feio (+) acho que isso::: isso não ajuda em nada mas acho que corre-se o perigo corre o perigo de (++) de continuar essa de estereotipar os países latino-americanos ;

P: especialmente latino-americanos"

A11: especialmente latino-americanos;

P: e até nessa questão dos países mesmo vocês que estão aprendendo agora:: vocês escolhem a variante que vão falar"

A14: é a gente acaba sendo influenciado pelos professores a nossa acho que é ibérico né'

A13: mas ela deixa claro que a gente pode escolher uma variante e se manter naquela e não misturar;

A15: eu tenho uma professora de espanhol particular que ela meio que impoe como tem que falar(+) assim eu falo por exemplo em vez de falar eu falo tu/y/o su/y/o e a minha professora particular ela fala que tem que ter som de jota daí ela me corrige;

A11: mas eu acho que o problema eu acho que é não é bom:: quando você fala duas variantes não no primeiro semestre porque no primeiro semestre eles falam ESCOLHA mas no final acho que você termina não respeitando não eu acho que no final das contas todo o mundo vai terminar falado que nem o professor mas né no começo;

P: como que você escolhe"

A11: né'

A15: ela falou que é pra a gente achar o que soa melhor pra gente;

A11: é

A14: mas é complicado né como o que eu assisto na TV é misturado acho que você termina

aprendendo um espanhol misturado (+) vai misturando sotaque do México com a Argentina daí atrapalha bastante porque com a gente tá mais preocupado em aprender vocabulário coisa e tal a gente acaba que não presta muita atenção (+) um fala uma coisa outro fala outra;

A13: ainda bem que isso não interfere na compreensão;

A14: É'

P: mas se a pessoa aprender UMA variante vai influenciar se ela ler uma literatura de outra' (+++) assim vejam só um exemplo mais concreto (+) aliás é um professor que tá aposentado ele mostrou pra gente uma tradução do Guimarães Rosa do Grande Sertão Veredas para o inglês que era desse tamanho ((Indica um tamanho muito menor que o da obra original)) porque o cara traduziu o enredo né porque como você explica tudo aquilo pra alguém que nunca viu um sertão" agora imagina traduzir pro inglês um texto daqueles né daí pensa num texto tipo que tenha muita marca regional como essa vocês acham que quando você tem outra variante não complica a vida da pessoa"

A11: mas daí você tá falando do léxico"

P: acho que tudo né;

A15: acho que pode complicar um pouquinho né até você pegar:: o jeito é que nem pegar um texto que um nordestino escreveu se você tá começando a ler acho que no começo você vai você olha aquilo e falar nossa o quê isso né (++) acho que dá mais trabalho;

A13: mas acho que assim no texto escrito não vai interferir tanto acho que as variantes elas estão mais no léxico;

A11: é no léxico na palavra é como usar carro ou usar coche;

A15: mas se é indígena assim quem nem aquele texto não lembro nome mas tinha alguma coisa que não tinha no dicionário daí sei lá a gente não sabe nada daquele povo daí pode influenciar;

P: é tem essas coisas misturadas mesmo que não são nem espanhol nem a outra língua que tão no meio;

A15: é::: (+++) mas eu acho que no geral nem influencia muito;

P: mais daí no texto escrito não" né" é isso"

A15: é;

P: daí na oralidade seria outra coisa (+) é isso"

A15: é na oralidade já:::

P: mas daí que você falaram a gente termina falando como a gente conhece que é a mais proximamente a fala do professor (+) não tô afirmando tô perguntando na verdade (+) daí se a gente já meio que tem esse recorte você acham que pode influenciar a leitura de literatura (+) calma deixa explicar melhor (+) vocês falaram pra mim lá no começo que literatura é cultura né"

((confirmam)) daí quando a gente tem essa tendência vai mudar o jeito que a gente olha"

A11: eu acho que sim;

A13: eu acho que não porque a::: o volume de diferenças aí é tão pequeno que não vai alterar tanto assim a compreensão (+++) no geral;

P: pode ser não sei (+) o que vocês acham"

A11: acho que o problema é uma literatura que tem muito indigenismo:: não é a maioria e também assim né' a quantidade de palestra de:: palestras mesmo que eu vi até hoje dessas áreas de literatura ou de pronuncia é voltado pro:: pra Espanha né na faculdade

P:[poque será"]

A11: eu acho que é focado no jeito que os professores estão formados;

A13: talvez é essa mentalidade colonialista que a gente tem né" que a Espanha é melhor poque é de lá que veio;

P: mais ou menos como pensar que o português de Portugal é melhor que o brasileiro"

A13: é por aí;

P: e porque vocês acham que a literatura (++) assim vocês estão fazendo estudos hispânicos como optativa e isso é meio que fora do comum né" também nem é todo o mundo que faz né" então porque vocês acham que ela tá lá no final" depois da língua três né"

A14: ah porque acho que daí a gente saberia mais da língua né porque tipo agora a gente tem um domínio muito fraco da língua pra ler o dom Quixote eu sofri;

A15: é porque daí acho que daí a gente consegue LER de verdade;

A13: senão ninguém consegue acompanhar;

(1 minuto)

P: bom acho que na verdade Dom Quixote é uma dor de cabeça pra qualquer um né;

A14: SIM ((todos riem e falam ao mesmo tempo, incompreensível))

P: então gente a pergunta é a seguinte já pra encerrar né (+) dai deixo vocês em paz (+) se é a través da literatura que a gente conhece essa cultura desses países (+) não tem outro caminho pra fazer o mesmo a literatura é o único caminho”

A15, A14, A11: não

P: então porque ela é tão valorizada e tão importante”

A15: eu acho que é assim uma ferramenta muito mais pratica do que por exemplo filmes ou essas coisas porque a literatura tem na biblioteca tem na internet também dai fica fácil você consegue você chega lá e é uma coisa prática porque é uma coisa fácil de você fazer quando você está com pouco tempo você vai lendo pouco a pouco agora filme não dá eu já tentei muito então é mais prático que outras ferramentas acho e mais profundo até melhor que filme mesmo porque você consegue deixar uma boa parte pro leitor porque o leitor também faz parte do livro porque filme não filme é o ponto de vista do diretor é muito difícil o diretor um pouco pra quem tá vendo (+) eu acho;

P: é e a gente termina vendo muito filme no molde Estados Unidos até é meio difícil saber dos dos outros lugares (+) é outra linguagem;

A15: é

P: dos outros lugares a linguagem é diferente (+) choca né” mas mesmo assim tem as outras formas de arte que podem cumprir essa função né’ pintura sei lá música

A14: é filme acho que principalmente

P: sim e também tem aquilo que a gente é de letras né mas se a literatura ela é tão essencial porque tá no final” seria assim como que a gente teria que aprender direitinho a língua pra depois ler é isso”

A11: eu acho eu::: poderia ter não sei se as matérias obrigatórias mas poderia sim ter optativas para a gente que estamos iniciando né pudesse participar (+) porquê” porque acho que pra muita gente quando você começa a dar aula é tipo epa ((risadas)) então ou a gente não vai usar ou a gente vai usar mal e a gente já falou de todos os perigos de usar mal né (+++) então acho que poderia ter uma forma de inciar o estudo (+) eu não sei como;

A15: lendo” ((risadas))

A11: né poderia ser lendo mesmo porque por exemplo a professora poderia passar o conteúdo e falar assim eu deixei lá no xerox tal coisa que vai ajudar quem quiser ler lê quem não quiser não lê (+) então assim tem formas de a gente começar antes a ter contato com a literatura de alguma forma (+) eu saio do semestre com alguma base de quais são os autores de como::: na verdade a literatura ela te puxa né pra aquilo acho que não precisa ser só lá no final (+) a gente pode procurar mas os professores poderiam oferecer mais optativas(+) LÓGICO que o professor ele tem que ser mais relax ((risadas e falas simultâneas)) tipo pra quem começa mais dai como uma coisa mais tranquila;

A15: eu acho que poderia ser uma boa uma optativa só pra calouros com contos porque quando a professora X passou pra a gente ajudou muito no vocabulário e porque é muito mais fácil aprender essas coisas se a gente pudesse ter uma optativa de contos mesmo porque a gente aproveita mais o que estuda na língua né;

A13: é não precisa ser só lá no final ela tá presente a gente teve algumas palestras aqui que trouxe escritores novos pra gente então é um primeiro contato importante;

A11: mas fato é que não tem né’ não tem optativa de literatura pra calouros isso é fato;

A14: mas teve aquela de gramatica não teve”

A11: mas de literatura não teve (+) poesia e conto não é um diabo assim até eu consigo entender;

A15: é como tem no português teoria literária a gente podia ter já do primeiro ano pelo menos uma optativa assim pra quem tem mais interesse. /.../

Entrevista 3 Literatura Espanhola 2010

P: então quais autores vocês colocaram na lista” foi difícil”

A21: não nem foi;

P: mas vocês conseguiram colocar os cinco” ou tiveram que escolher”

A22: é’ tinha mais

A21: não que seja a principal influência, ma::is

A22: é que é difícil encaixar nos cinco os da hispano-americana da América latina tem tudo isso é muita coisa né'

P: vocês já tiveram oportunidade de ler outros autores que não aparecem nas disciplinas de literatura" tipo fora do que a gente tem que ler nas disciplinas mesmo"

A23: quando dá tempo né'

P: Nas férias"

A23: é:: eu deixo para ler nas férias mas nunca dá tempo

P: e quais"

(1 minuto 40 segundos)

P: vocês conseguem lembrar" não"

((A21, A3 e outros respondem que não))

P: então, a literatura serve para quê no final das contas" para quê vocês acham que a gente tem literatura no curso de letras" (+++) porque vejam só' o curso é pra formar professores de língua né' e não tem lugar além da universidade pra gente dar aula de literatura né" mas em geral a maioria vai pra escola mesmo né" e na escola a gente vai ensinar língua então para quê o curso de letras tem junto literatura" para quê serve"

A24: porque a gente quando dá aula sempre tem literatura

A25: é porque não tem como você também não dar literatura junto (++) tipo pra motivar o aluno eu acho que a literatura tem esse papel (+) de motivar o aluno de (+) humanizar de mostrar a cultura;

((incompreensível))

P: quando vocês começaram o curso vocês tiveram literatura já ou começaram no final"

A26: só agora;

P: só agora né"

A24: mas eu lembro que já tinha no começo

P: no começo"

((vários mostram ficar em dúvida))

P: mas não tem outros textos ou outras coisas que podem ter esse papel de humanizar de mostrar a cultura"

A25: não sei;

A26: tem (++) tem textos jornalísticos;

P: jornalísticos (+) que mais"

(silêncio 40 segundos)

A24: texto informativos (+) mas a literatura faz isso melhor"

P: mas por quê a literatura faz isso melhor" por quê ela tem toda essa carga de (+++) eu sei que é uma pergunta meio óbvia né" mas (+) por quê"

((silêncio 1 minuto))

P: o que vocês acham mesmo gente (+) não tem resposta correta

A26: é porque você tem contato com os lugares com o modo de ser (+++) e::: esse tipo de informação não está presente na maioria da::: (+++)

P: todos textos" ou só da literatura""

A22: eu acho que tem esse argumento de autoridade né" (+) você lê e fala oh (+) foi o Borges que escreveu então a[

A26: [é::]

A26: tem isso né"

P: porque também tem não é qualquer literatura"

A26: exatamente;

P: e a literatura que a gente lê aqui no curso de letras" vocês acham que ela cumpre esse papel"

A27: não;

P: por quê"

A27: porque é muito conteúdo daí fica muito superficial (+++) você não lê nada no final;

P: e:::

((barulhos externos desviam a atenção dos participantes))

P: agora tá gravado né"

((todos riem e comentam sobre))

P: mas quais vocês acham então que é a conexão da literatura com o ensino da língua" ou seja

estudar literatura e aprender língua" já que pra dar aula tá conectado o professor de língua também pode trabalhar literatura pra aprender como fica" no curso" vocês acham que ajuda (+) a literatura ajuda ou não na aquisição da própria língua"

A24: ajuda (++) ajuda a você ter uma melhor estrutura da língua (+) léxico entender melhor a cultura;

A26: é nessas coisas né;

P: e quando aparece textos com muita variante por exemplo do Roa Bastos ou alguma coisa assim que tenha uma questão regional forte dificulta"

A26,A27,24: não

P: mas ela pode influenciar na escolha desses textos nas disciplinas" por exemplo lendo um texto que não adequa ao que vocês sabem dificulta"

A25: não acho que não se exclua pela variante

(+++)

P: e para a formação de vocês" qual que é a importância da literatura" todos querem ser professores" ((a maioria assinala que sim)) então como vocês acham que ela[

A28:[eu faço bacharelado

P: você faz bacharelado no quê"

A29: tradução;

A30: eu faço tradução também mas gostaria de fazer estudos literários

P: ah tá' mas da mesma forma (+) qual seria a importância pra vocês de estudar literatura" porque por exemplo a gente escuta alguns alunos falando assim eu quero ser professor de línguas por quê tenho que saber literatura"

((7 segundos))

P: eu não faria diferença nenhuma"

((8 segundos))

P: podem responder gente sério" não tem resposta certa (++) não faz diferença então"

A31: faz diferença sim;

P: em quê"

A32: é porque se você não utiliza literatura você faz aquele lista antiga no quadro e o aluno não aprende nada tem umas metodologias que falam que tem que ser só gramática quando não é (+) não é só gramática só verbo quando não é só gramática (+) é o uso (+++) é texto você TEM que trazer o texto pra aula (+) qualquer tipo de texto[

A26:[qualquer coisa sendo texto

P: é (+++) mas você falaram no começo que a literatura ela tem alguma outra coisa que faz ela diferente (++) não é o que vocês falaram"

(1 minuto)

P: e quando vocês começaram a estudar espanhol como era"

A24: tinha um professor que trazia literatura

P: era qualquer tipo de literatura"

A24: não eram textos curtos né

(50 segundos)

P: e estudar literatura até que ponto ajuda a vocês serem melhores professores"

A26: reflexão né"

(1 minuto)

A24: porque você tem que saber como escolher os textos né' se você lê bastante você tem maior conhecimento dos textos que você pode trabalhar né' ajuda que você seja um professor mais dinâmico (++) você sabe selecionar melhor os textos acho que isso contribui quando você é um bom leitor e (+) lê diversos tipos de textos (+) literários

A30: acho que para ser professor ele tem que ter uma habilidade de escrita e:: os professores vivem insistindo nisso tem que ler tem que ler tem que ler e::: só assim a gente vai ter habilidade na escrita para ter isso tem que ler bastante ajuda a ter fluência (+++) essas coisas;

(40 segundos)

P: qual seria o papel ao final das contas da literatura"

A26: informação (+) informação cultural (+) conteúdo e ajudar a encaminhar esse conteúdo e por isso a gente tem que ter essa preocupação com a literatura

P: e vocês acham que os alunos de letras tem essa preocupação"

A26: a:: acho que depende de cada um mesmo (++) são poucos que tentam saber mais ler mais;
 A24: e tem as optativas também a gente tem a:: as panorâmicas obrigatórias (+) mas se você quiser se aprofundar os professores ofertam disciplinas optativas;
 (40 segundos)
 P: Acho que é mais ou menos isso gente (+) brigada.

Entrevista 4 Língua Espanhola V 2010

/.../

P: foi muito difícil" que autores vocês colocaram"

A25: Cervantes'

P: Certantes' que mais"

A26: Cervantes:: Dom Quixote né' coloquei Garcia Márquez (+) também Góngora' ai eu coloquei poucos, cinco é pouco acho que poderia ser até mais obras";

P: você diz além de Dom Quixote"

A26: é::: podia ter outras além do Dom Quixote né' (2 minutos)

P: mas então gente ao final para que você acham que a gente tem literatura no curso de letras"

A27: porque para ensinar a língua você tem que conhecer a cultura da língua de onde ela vem suas origens e isso vai aparecer a história nos autores e a literatura é essencial

A28: é essencial tem que ter pelo menos um pouco de literatura né porque né mais baseado em curso de línguas mais:: eu por mim estudava MUito mais literatura;

P: é porque no final das contas o curso de de:: licenciatura aqui ele forma professor de línguas né";

A26: teoricamente

P: teoricamente" (1 minuto) ((esta pergunta ficou sem resposta)) então tem algum outro motivo além desse para o qual tem matérias de literatura"

A26: acho que as coisas estão bem misturadas assim (+) porque através da literatura você pode estudar muita coisa e na línguas (+) também' (++)

P: mas então para que serve' a literatura ela ajudaria a aprender língua" é isso' (++)

A26: não sei se esse é foco;

A28: cultura (+) acho que é pela cultura mesmo porque [

A29: [mas a língua também serve porque as estruturas da línguas você não vai conseguir em livros em livros didáticos vamos dizer assim aquilo que é mais difícil a estrutura da língua né' como é que você fala uma coisa escreve uma coisa e espanhol é diferente de português e se você não consegue (((incompreensível)))

A26: [claro né a diferença] de um texto escrito e de um texto literário:: e outro tipo de texto a linguagem é outra:: a estrutura é outra e que nem muda dependendo do tema acho que é mais é por isso sabe a visão de mundo que permite que você tenha (+++)

P: mas outros textos eles não ajudam" pensando assim em texto de jornal' também não ajudariam"

A26: a ajudam mas literatura é literatura né" acho que dispensa comentário

P: mas::: por exemplo quando vocês estão fazendo a disciplina quais seriam os critérios para escolhas dos autores"

A29: ah::: ((incompreensível)) os professores escolhem e são os que são considerados consagrados (+) de determinado período (+++)

P: mas você acham que esse critério terminam sendo proveitoso para vocês ou vocês acham que poderia ser de outras formas" (++) de escolher outro autor por outros critérios"

A30: eu acho que poderia escolher outros autores mas é que o tempo que a gente tem para fazer essas matérias não não não tem como dai tem realmente que escolher alguns [

A31: [então é que com o programa você já tem um apoio então se você quiser ler nas férias você lê agora acho que:: eu conheço professor que tem essa (+) esse conhecimento deve escolher aquilo que para ele ele acha que é relevante né mas não dá pra levar você nunca fala (+) ele sempre fala que a gente não sabe nada e que a gente pode pesquisar mais mas não deixar de ler as obras que estão lá no programa né' que o que el dá na sala de aula não é o [suficiente]

A29: [suficiente]

A31: e que se você quiser ser um bom professor de literatura você tem que se aprofundar se você

quiser (++) seguir isso;

P: mas vocês conseguem ler outros textos ou não”

A31: não

A32: não necessariamente

A31: eu acho que talvez no futuro só se for fazer outra especialização nessa área seja ou:: quem sabe depois de formar ou nas férias mas eu nunca tive nenhuma férias que eu consegui ler um livro só quando fiz uma:: uma obrigatória nas férias daí tive que ler o livro que eu era obrigada a ler (+) mas (++)

A32: eu acho que a literatura poderia ser substituída por filmes[

A31: [você acha”

A32: eu acho que sim (+) eu gosto de assistir filme durante as férias eu sempre assisto filmes em espanhol pelo menos três por semana acho mais agradável ((vários conversam ao mesmo tempo, muitos visivelmente não concordam com a colocação mas não se pronunciam, incompreensível))

P: mas será que a literatura pode ser substituída por filmes ou [

A32:[é que filme é um tipo de literatura entendeu” atual é uma forma diferente porque a escrita como a gente tá hoje é uma coisa atual não é:: antigamente a literatura essa literatura que a gente conhece hoje é feita com meio oral né’ é uma coisa nova eu acredito que [

A30: [ah depende;

A32: é depende porque a escrita que a gente conhece hoje é uma coisa muito nova que os jovens leem não leem é uma coisa diferente desse negócio pode ser que mude ai as novas tecnologias que estão surgindo;

P: o que vocês acham”

A33: eu acho que a literatura não é substituível não (+) ainda mais pra a gente que faz letras que trabalha com a palavra né’ eu não acho (+) acho que talvez assim e realmente você assistir um filme sobre uma ((incompreensível)) que você está estudando aporte muito né mas daí a gente não pode dizer que dá pra substituir né;

P: mas isso porque ela tem alguma importância para a formação de vocês como professores”

A33: sim (+++)

P: assim, resumindo mais ou menos o que foi dito qual seria a importância na prática porque para quem quer ser professor não tem essa disciplina regular na escola de literatura em língua estrangeira e os que entram para a universidade são bem poucos né então a maioria de nós vai ser mesmo professor de língua ou seja no ensino básico em ensino médio ou em curso de língua então pensando nisso que a gente vai ser professor de língua no final das contas o que acontece com a literatura” pra vocês como profissionais” (+++) é só essa questão da cultura” tem a questão da estrutura” que mais”

A31: conhecimento de mundo (+) através da literatura a gente conhece a gente mesmo e as outras pessoas quando você vai dar aula você tem que ensinar pessoas (+) A pessoa e é tudo gente ai você tem que saber lidar até nessa parte até como um método de psicologia como é que você vai dar uma aula quem é que são essas pessoas que estão ai por quê estão ai a literatura ela embasa a tua postura como profissional diante de pessoas que estão ai pra estudar uma coisa;

P: ela ajuda a conhecer o outro então”

A31: também acho que sim (+) também porque você pode usar na prática a literatura para exemplificar explicar estruturas gramaticais da você escolhe e daí fica uma coisa muito mais interessante;

P: eu seja você pode usar a literatura nas aulas de língua” é isso”

A31: SIM;

P: e que aconteceu aqui ((no curso)) quando você aprenderam língua” a literatura ela entrava”

A31: a principio alguma coisinha sim (++) algum conto alguma coisinha assim (+) a gente vê na aula de língua todas as disciplinas que eu fiz [

A28: [acho que foi no segundo ano que a gente estudou [

A30 : [é que na verdade

são duas turma que juntaram eu não estudei com eles;

P: vocês tiveram”

A28: assim no livro didático tem ou a professora traz um conto alguma coisa mas (+)

P: textos mais curtos” isso”

A28: é ((falas simultâneas, incompreensível))

A33: na verdade algumas leituras graduadas no início sempre tem uma leitura graduada no início do curso pra aprender o idioma;

P: de literatura

A33: de literatura mas graduada;

P: porque outros tipos de leitura entram não entram" (+++) já no começo textos de jornal ou outro tipo de texto mais informativo"

(+++)

P: que tipo de texto é que a gente pode usar para aprender língua" (+) é qualquer texto" Quixote não dá"

A30: Quixote tem um programa a universidade de Salamanca que é o Quixote em sala de aula que [é até para criança]

A34: [acho que dá depende da abordagem]

A30: [com ilustrações lindas com exercícios eles te dão tudo até como você vai apresentar é uma beleza;

A34: então acho que qualquer livro desde que você saiba usar e tem instrumentos para isso eu acho que conhecer Quixote desde novo é uma beleza claro que você não vai ler a obra integral mas tem muita coisa que você pode fazer (+) demanda tem mas tem que procurar se a gente procura a gente acha;

A33: é tem literatura infantil e a criança pode conhecer a obra a partir de leituras graduadas (+) adaptadas né' [

A34: [e tem muitos livros que são divididos tem Quixote a partir dos 6 anos]

A33: [dizem que é uma coisa

ruim mas quem vai ler no original"

A34: tem muita gente adulta que não leu (+) olha e sai correndo não é verdade"

A30: e você tem muitos títulos que são condensados para vários níveis né:: (++) de conhecimento sem tantas palavras você vai dando um jeito;

(+++)

P: falem meninas (1 minuto) tá mas vamos pensar mais especificamente (+) o que vocês acham (+) eu sei que tá soando um pouco repetitivo mas:: A33 você quer falar"

A33: não depois eu falo;

P: certeza"

A33: sim;

P: então tá (+) na prática qual é papel que a literatura tem na aquisição de língua" em princípio você na poderia levar pro básico o Quixote no original pelo que a A33 falou é um texto antigo mais complexo então que tipo de textos entrariam nesse básico" por que não se pode levar além disso o texto integral ou seja como se poderia incluir a literatura quando a gente aprende língua" (+++) tem a questão da estrutura que vocês falaram mas como você trabalha essa estrutura como que a literatura dá conta da estrutura por exemplo;

A34: por exemplo eu trabalho com meus alunos um texto do Cortázar que fale é::: instruções para dar corda a um relógio que você trabalha imperativo o tempo inteiro e eles adoram e acabam de ler o texto e falam ah não tem mais é legal e a gente fala não só da estrutura mas do que eles acham acredito que a literatura faz isso CHama o aluno desperta o interesse (+) sabe e você tem diversos temas pode pegar um livro mais engraçado você pode pegar depende da tua turma também (+) você olha assim um pessoal mais romântico leva uma poesia acho muito legal;

(+++)

P: você concordam"

(1 minuto)

P: vocês por exemplo assim vocês acham que tem a ver com o método que a gente usa né que vai focar no quê esse que a gente usa"

A31: situações cotidianas;

P: é (+) então como entraria a literatura nessas situações cotidianas"

A34: não necessariamente literalmente pode não falar de situações cotidianas mas você pode o que tá aí você pode transpor para a tua vida depende do livro do texto que você pegar (+) acredito que sim porque se não fala da gente da vida do mundo é um texto didático daí ele é útil;

P: e já aconteceu por exemplo nas disciplinas mesmo ou nas coisas que vocês conseguiram ler por fora aparecem textos muito antigos ou que são muito diferentes do cotidiano ou que tem marcas muito regionais que acontece com esses textos a gente consegue ler eles”

A26: acho que podem mas você tem que tratar dessas diferenças tem que explicar pro aluno que (+) a acho que é até você pode ensinar esses regionalismos pra ele a partir desses textos;

P: em qualquer nível”

A26: não sei se no básico (++) porque no básico (+) básico é básico então eu acho que teria que ser um básico dois língua um alguma coisa assim básico primeiro básico acho que não acho que não tem como você trabalhar com esses textos até dá mais:::

P: mas então pelo que eu entendi e deixa ver se eu entendi certo a literatura tem esse lugar de conhecimento do outro então ela é uma experiência daquilo que não é materno que você pode levar pra tua vida então porque a gente não pode trabalhar esses textos do início se é uma experiência com língua também;

A30: por causa do conteúdo que no básico vai ter da língua (+) eu acho o aluno não domina a língua suficientemente pra talvez pra fazer uma boa interpretação de um texto desse acho que daí o problema não é o texto é realmente um problema da língua;

A32: eu discordo disso;

P: por quê”

A32: porque quais são os argumentos disso” porque como eu disse nas minhas aulas sempre tinha alguma leitura graduada né o aluno que tem que ler (+) todas as disciplinas que eu fiz então acho que depende de qual texto de qual autor você vai trabalhar você pode introduzir literatura em qualquer momento em qualquer idade acho que pode;

A26: sim mas depende da obra foi isso que eu disse porque você não pode pegar uma obra muito complexa pra trabalhar;

P: mas onde está a complexidade” tá na língua”

A36: acho que tá na língua porque no básico seria tipo de linguagem;

P: e quê seriam textos menos complexos” que se poderiam ler” por exemplo o exemplo que você deu o Cortázar’ o Cortázar é um texto simples”

(++)

A35: não é nem textos simples tudo tem seu grau de complexidade;

P: e literatura que seria entre aspas mais comercial é mais simples” (+++) por exemplo o García Márquez que é considerado canônico também ele é um texto mais complicado”

A35: é mais complicado se você pega por exemplo Cem anos de solidão que é enorme;

P: mas por isso é mais complicado:

A32: não acho que não nesse sentido não é complicado Cem anos de solidão especificamente não é complicado mas ele é um texto complexo depende do que você vai cobrar dos seus alunos (++) depende do teu foco na verdade você tem que saber o que você quer[

A32: [sempre (+) exatamente]

A26: é

A32: depende onde tipo aqui[

A26: [é:: depende do retorno que você quer que eles te deem a partir do texto;

P: todos concordam” é isso mesmo” (+++) mas por exemplo que a gente ler aqui agora um texto sobre::: bolsa econômica”

A26: é que depende muita da visão de mundo (+) do conhecimento prévio que o aluno tem eu acho que para que possa numa sala de aula usar um material que funcione bem didaticamente você tem que ter um pouco desse conhecimento prévio que os alunos trazem para que a partir daí você (+) você possa pensar o que você vai trabalhar[

A32: [é por que depende do texto porque um texto de bolsa que nem você falou dependendo do nível nem a gente em português não vai[

A26: [é:: não é[

A32: [nem a gente (+) precisa de::: sei lá

por que a gente vai ficar boiando ali[

A26: [porque se você não conhece você não tem nenhuma vontade de ir

aí e ler perde o interesse]

A32: a gente tem que estar:: tem que ser uma coisa da gente senão (+++)

P: e pensando nisso a literatura seria um bom objeto um texto pra trazer para sala de aula por quê”

A26: no sentido que ela faz pensar ela causa como a gente ouve sempre ela causa estranhamento (+) acho que uma das coisas é que ajuda que os alunos possam ser mais críticos possam fazer a partir da interpretação da leitura que eles tem das opiniões (+) acho que é bem disso sabe' acho que ela faz pensar no sentido de não ter aquelas respostas prontas e:: preencher lacunas ((como nos exercícios estruturalistas de língua))) entendeu” fazer pensar realmente;

P: e vocês acham que isso de fato acontece nas aulas de vocês”

A26: depende (+) depende da::: a literatura é uma aula não sei cada aula é uma aula cada professor é um professor;

P: mas sei lá pensando em tudo não especificamente em língua espanhola mas vocês acham que tem espaços pra a gente interpretar a literatura nesse sentido que a A26 falou” a partir do nosso conhecimento de mundo”

A32: claro TEM;

A26: acho que é possível tem” TEM o que acontece é que lógico (+) você tem que ter muitas base teórica pra você argumentar sua interpretação você não pode a partir do nada e:: é isso o que eu ACHO;

A30: eu acho que é bem disso A26 quando a gente não tem essa base teórica a gente tem que escrever na prova a base teórica que o professor nos transmitiu não que[

A26: [só que também além do professor

transmitir né' ele dá:: ele te dá recursos para que você é:: possa[

A30:[analisar[

A26: [analisar e:: ter a sua opinião a literatura

não é uma coisa pronta não é aí é isso e pronto não' tem que vá:::rias coisa então você tem a possibilidade de (+) já que você não tem tanta base assim de pelo menos um pouco de cada e você saber pelo menos assim e ver como que você mais concorda e porquê mas eu acho que que literatura é uma coisa que você nunca termina de estudar sabe” você lê uma vez lê outra e você vai depende do momento que você está depende da:: tua idade e depende de tudo isso das leituras que você fez das leituras que você já teve então depende muito acho que não é uma coisa pronta por isso que é legal;

P: mas vocês não acham que o estudo da literatura é muito teórico”

A26: mas isso é devido ao tempo ah carga horária é gigante e tem pouco tempo pra então não tem como dar espaço pra tudo isso TEM que ser teórico (+) e aí quem gosta mais vai ler mais e quem gosta menos vai ler menos e assim vai senão você teria que ter dez anos pra pelo menos ler mais um pouco tudo (+) daí não ia dar eu acho;

A35: acho que tem repensado isso acredito que é muito complexo a:: estrutura do nosso curso (+) com relação a isso (+) não sei exatamente como deveria ser;

P: o que você acham disso”

A35: com relação ao espanhol acho que falta bastante porque deveria mais espaços pra literatura (+) é muito pouco pra estudar tanta coisa e é muito complexo eu acho que eu tenho que aprender muita coisa ainda entendeu” já fiz quase todas as matérias e eu acho que sei lá eu fiz outra faculdade;

A32: eu também fiz outra e eu fui aprender depois muita coisa quando comecei a trabalhar e aí eu fui aprendendo;

A26: na verdade o curso de graduação é um momento em que você assim você tem que estudar ter uma boa base e principalmente em letras você estuda e você tem que escolher um caminho depois você estuda faz uma especialização faz mestrado não sei se em literatura em linguística em língua portuguesa em literatura brasileira ((outros falam ao mesmo tempo, incompreensível)) aí você tem que ter interesse em aprender as coisas acho que preparado você nunca está mesmo né' acho que é impossível;

(1 minuto)

P: deixa ver se tinha outra coisa (+++) acho que é mais ou menos isso::: daí só uma coisa mais vocês acham que o que se estuda nas literaturas hispano-americanas e o que se estuda na literatura espanhola é diferente” ((alguns alunos acenam que sim))

A26: olha eu não senti muita diferença não;

A30: acho que varia muito de professor pra professor mas nas no que a gente fez parece que nas hispano-americanas foca muito essa coisa da identidade;

(2 minutos)

P: mas e essa divisão o que vocês acham” porque a gente divide as literaturas e na língua parece que não”

A26: porque a língua é uma (+) uma entre aspas também né porque não é UMA são várias por mais que trata-se de lugares diferentes são culturas diferentes são visões de mundo diferentes então tem que ser separado mesmo não é a mesma coisa;

P: e porque nessa ordem” hispano-americanas e espanhola”

A 30: ah por que a hispano-americana tem a a ver com nossa identidade mesmo;

/.../

Entrevista 8 Literatura Hispano Americana 2010

P: e aí, gente difícil chegar nos cinco”

A60: é (+++) só cinco;

P:é' só cinco (+++) mas é difícil pelo numero de autores ou;

A60: acho que sim pelo número de autores é porque a gente (+) tá começando a conhecer e a gente vê que: são muitos autores e to::dos muito bons (++) então pra dizer assim cinco que sejam imprescindíveis então cinco pro curso é muito pouco;

A61: também pela e::: pela variedade que você tá querendo representar porque que sejam relevantes para se conhecer aspectos culturais quando você tem uma cultura tão variada é difícil você representar isso colocar em cinco autores;

P: diz aspectos também né' e a literatura ela ajuda a gente conhecer então vocês acham que a essa cultura ou não”

A60: na minha opinião muito (++) muito da literatura tá no povo né”[

A62:[porque ela representa muitas

vezes a realidade de um povo (+) daquele época;

P: e outros textos não teriam essa essa capacidade sei lá”

((confirmam))

P: e porque a literatura é boa pra isso”

A62: porque ela é mais profunda que um texto jornalístico que esse olhar superficial não tem uma base no jornalismo estritamente não é uma base como língua::gem e tudo que envolve a cultura;

P: é na verdade um texto de jornal também tem[

A60: [é que na verdade um texto jornalístico é muito aquele momento enquanto a literatura já vai além como a gente tem os textos Cervantes que vem de lá longe e até hoje são ótimos textos e textos jornalístico nem sempre transcende esse tempo aquele momento aquela época aquele movimento literário específico enquanto que eu acho que a literatura já consegue fazer isso ela consegue transcender esse tempo até hoje (+++) textos antigos são ótimos e ajudam realmente a gente conhecer como era o pensamento naquela época como era uma visão de mundo naquela época sendo um texto realista ou não a gente tem um pouco de noção do que que é aquele momento;

P: pensando nisso (+) por quê vocês acham que têm literatura no curso de letras” e tantas disciplinas de literatura né”

A60: tal vez por isso né” para ajudar um pouco (++) a gente conhecer realmente a e além do ensino além de aprender a falar a língua em si conhecer um pouco;

A61: a língua não está desvinculada desse pouco[

A60: [exatamente;

P: e se a gente pensar no espanhol que a gente aprende aqui (+) não seria mais adequado a gente conhecer outros tipos de mídias televisão ou filme ou sei lá outros tipos de mídia que tem que tem em relação à linguagem que é diferente (++) ou melhor o que tem a literatura que outras mídias não tem né” a linguagem faz ela importante não é“

(1 minuto)

P: ou sempre foi assim”

((risadas))

P: é porque a gente nem para para pensar essas coisas né” por exemplo a divisão entre literaturas

hispano-americanas e espanhola (+) vocês acham que podia ser de outro jeito tipo qual é vantagem dela ser assim"

A60: a:: a gente tem entre aspas ((sinaliza aspas)) mais tempo pra ver mais da literatura;

A61: entre aspas né"

A60: entre aspas porque muito tempo assim a gente não tem (+) né (+++) ma::is

P: mas por quê é assim"

A60: é tudo é tudo muito junto (+) todas as literaturas ao mesmo tempo então é MUita leitura e Muita coisa;

A61: e também a carga horária é muito pequena do espanhol hispano-americana que nem a gente tem três horas semana a gente não se aprofunda em nada pra ver toda a prosa hispano-americana[

A60:[que nem

eu acho assim pelo menos pra mim as vezes tem autores que até eu queria ler mas não num pouquinho um pouquinho da eu não consigo ter tempo de ler tudo;

P: mas dai se a gente juntasse tudo numa coisa só seria melhor é isso"

A60: eu acho que sim porque sei lá até separando sei lá não tem muita diferença separar ou juntar seria mais por esse te:mpo em si (+) talvez um pouquinho mais específico[

A62:[até porque aqui

fazemos separado mais a literaturas caem juntas no mesmo período

A60: [sim]

A62: é só uma carga horária maior no caso literatura espanhola separada mas ela cae sempre no mesmo período histórico juntas então

P: mas vocês não acham que teria a vantagem de você não separar essa tradição que tá junta como vocês dizem e deixar uma só pra Espanha sozinha e uma para todos os outros (++) seria uma vantagem ou uma desvantagem" por quê será que tá separada assim"

A61: eu acho isso uma (+) desvantagem na verdade porque é como se como se tradição espanhol sozinha tivesse o mesmo peso que todos os outros juntos assim e::ntão e a gente acaba tendo muito pouco tempo para ver esse (+) resto então eu acho e:: que que não é muito justo digamos assim;

P: mas por conta disso a literatura espanhola termina sendo mais aprofundada que a hispano-americana"

A60: não sei não estou fazendo espanhola;

A61: eu também não;

A62: eu tô fazendo espanhola eu não (+) não creio que ela seja mais ou menos aprofundada eu creio que falta tem PRAS DUAS;

P: e a literatura ajuda na aquisição de língua"

(6 segundos)

A61: eu acho que sim (+++) mas não cem por cento assim porque a gente as vezes lê na literatura que é bem antiga né dai é bem complicada até decifrar porque a gente lê um português de Portugal e já acha difícil (+) na língua estrangeira é mais difícil ainda mas o que a gente tá vendo de mais contemporâneo acho que (+) ajuda bastante porque também a gente tem pouca prática (+) pouca aula prática pra praticar o espanhol porque acho que dai leitura ajuda

P: porque dai nas aulas de língua se focaria mais em quê" (+++) por quê se você diz que tem pouca prática tem pouca prática nas aulas de língua é isso"

A60: exato mas eu acho que as aulas de línguas são são suficientes só por minha experiência eu acho que prática faz toda a diferença (+) pra aprender:: e tudo ;

P: mas dai a literatura entraria como na prática" aula de literatura ajuda[

A60: [não é que você lê (+) ajuda[

A62: [ler ajuda

principalmente na escrita só que (+) eu também sinto isso que falta prática de língua espanhola (++) no curso;

P: prática de::[

A62:[prática de fala

A60 [de fala] eu acho que assim não leitura nem tanto mas fala principalmente

A62: [principalmente]

((falas simultâneas incompreensível))

A62: não se de leitura mas tem uma língua né"

P: mas dai tem língua cinco e dai: [

A62: [dai ficamos um ano inteiro sem ter língua pra depois retomar de novo e retomamos com erros básicos lá de língua um;

A60: acho que essa leitura ajuda a gente justo a:: não deixar [

A62: [enferrujar [

A60: [enferrujar a gente tá lendo tá

praticando;

A61: a gente termina praticando mais a escrita mesmo;

A62: a escrita

((falas simultâneas incompreensível))

A62: até que começa a ter fluência;

P: mas nas aulas de literatura você não tem que falar em espanhol"

A62: sim mas bem menos que na aula de língua

P: porque será"

A62: porque tem muito conteúdo a ser passado muito pra a gente absorver e pouco que tempo que a gente pode debater o assunto;

P: a:: entendi (+) mas dai quando vocês querem debater o assunto é tranquilo" os professores dão espaço pra isso"

A60: sim ((todos concordam)) tem espaço (+) mas a gente também às vezes acaba (+) a dúvida não é tão grande então (+) né" tem como ver depois (+) a gente pesquisar

P: então voltando a essa questão da aquisição (+) pelo que eu entendi a ideia seria que quando a gente lê mais escreve melhor é isso"

A60: não necessariamente não necessariamente mas ajuda;

P: em que mais ajuda"

A60: vocabulário (+++)

P: que mais"

(40 segundos)

P: pensam assim em que mudou a coisa da língua quando vocês começaram a ler toda essa literatura" você notaram alguma coisa" além de enferrujar ((risadas)) a fala (+) mas mudou" tipo estrutura;

A61: é acho que estrutura mesmo (+) acho que bastante literatura vai melhorando porque senão" mas ajuda bastante vocabulário ajuda bastante também;

P: e essa coisa de literatura contemporânea" (+) até pensando no que acontece no português a gente não termina lendo mais clássico que (+) que literatura contemporânea"

((confirmam))

A61: tava pensando no caso de hispano-americana que a gente vai ter uma aula que a gente vai ler as obras mais contemporâneas (+) uma aula no finalzinho assim;

P: sim

A62: três horas

A61: sim, TRÊS horas

A62: é muita matéria né"

P: mas por quê isso"

A62: eu que acho que:: esse curso:: ele é:: o problema é da proposta do curso assim entendeu" é que também é o estudo da literatura não é só você tá formando uma pessoa e pra ser professor de espanhol (+) entendeu" então é:: eu acho até que acaba ficando muito essa questão de formar professores e também é de formar pessoas que saiam falando muito bem espanhol e a literatura acaba ficando assim (+) muito de lado assim;

P: em que seria fortalecido então o curso"

A62: é:: eu acho que é mais o estudo da literatura mesmo [

A61: [embaçamento a gente tem um

embasamento muito grande;

A62: É mas dai na prática (+) na prática não [

A61: [não rende ;

P: e em linguística também ou só literatura"

acadêmica beleza você recebeu uma boa parte mas na formação de professores eu acho que é be::m complicado;

P: é essa relação teoria e prática né"

A62: sim;

A60: e no final das contas a gente acaba precisando toda essa base e tem a outra parte e não tem tempo pra tudo isso e (+) aí"

P: pois é como é que faz" complicado né" mas pensando nisso é mais ou menos o que a gente falou lá no começo os textos literários ajudam a conhecer a cultura estrangeira né" como vocês acham que que isso poderia acontecer" assim de uma forma que juntasse as coisas" (++) porque como vocês falaram é panorâmico não conta de quase nada como poderia acontecer então"

A60: acho que a gente podia no começo assim mesclar essas aulas de literatura com as aulas que a gente tem de língua na língua dois e língua três que a gente fez na língua três por exemplo que é mais específico no espanhol da Espanha que a gente vê um pouquinho mais essa variante então acho que pegar uma literatura um pouco mais que a gente está estudando lá e::m literatura espanhola e talvez uma ou outra obra trabalhar ao mesmo tempo para trabalhar junto com essa gramática não sei talvez se fosse possível colocar um pouco mais para não deixar tudo LÁ pra ver as obras SÓ na literatura espanhola tudo junto um ou outro já começar a:::

P: mas como acontece com esse negócio da variante que você falou" você acha que ela atrapalha que ela ajuda" você escolheram a variante ou só saiu"

A61: eu escolhi a variante mas eu já estudava Espanhol antes se eu tivesse estudado aqui com certeza teria:::(+)

P: qual que você começou a estudar"

A61: mais a argentina a uruguaia mas também porque eu comecei estudei no instituto cultural Brasil-Argentina e tive meu primeiro professor um argentino então provavelmente eu também não escolhi né"

A60:É

P: [pois] é né"

A61: no final acaba sendo isso;

P: mas daí quando você veio pro curso de letras (+) teve problema ou não"

A61: não mas sou só eu que falo

P: e o resto da turma"

A61: não não sei por exemplo a gente teve aula com uma professora espanhola no ultimo semestre então a gente acabou tendo muita::[

A62:[[é que quer queira quer não se:: até os professores até em aula falam muito mais a variante peninsular;

A61: sim;

A62: mais que daqui da América Latina (++) acho que só a ((professora do curso))

A61: é só ela;

A62: os outros professores presam pela variante espanhola;

P: ((a A60)) e você acha mais ou menos isso também"

A60: sim é a maior parte dos professores usam essa variante;

P: e vocês acham que isso é bom" digo pra formação de vocês"

A60: acho que pra quem já conhece um pouco que nem ela já tinha uma outra variante é mais vantajoso por conhecer uma nova mas:: mas você como professor você que conhecer não só a sua mas todas as variantes pra dizer pro aluno o:: não existe só isso (+) tem isso isso e isso e;

A61: mas eu acho que acaba sendo essa variante e[

A60:[exato;

A60: acaba no final quem entra aqui sem sem conhecer nada sai acabar saindo com a variante dos professores e a gente acaba sendo influenciado pela: (+)

P: e a gente acaba fazendo isso com nossos alunos tam-be::m

((risadas))

A61: é

P: Mas a variante influencia quando a gente vai ler texto literário ou não" ou não tem nada a ver com::

A60: acho que sim pelo vocabulário a gente acaba tendo que buscar no texto aqui ou ali uma outra palavra que talvez utilize na sua variante você tem que:: (+) ir atrás;

P: Pra formação de vocês como professoras isso da literatura é importante ou não”(+++)

A60: Acho que sim;

P: por quê”

A60: eu tô indo pra um lado assim (+) de utilizar esse lado da literatura na sala de aula (+) você pode apresentar para seu aluno uma cultura através da literatura (++) acho que sim que ajuda mu:::ito (+++) não que exatamente ela tenha que ser construída encima disso mais mas se você apresentar uma literatura de um país acho que é uma visão cultural (+) interessante (+) pra se pensar no aluno;

P: mas como “ porque você vai dar aula de língua” né”

A60: é a construção como ela falou a construção da identidade de um povo através da literatura como se a literatura vem construindo o que o país é hoje (+) o que essa língua se tornou;

P: então vamos ver a literatura é importante porque a gente conhece mais coisas e quando a gente for professor pode ensinar mais coisas também (+) é isso”

A62: sim;

A60: sim;

P: mais dai seria possível fazer isso num curso que não tivesse literatura”

A61: sim porque eu acho que a literatura é um meio de você construir essa realidade existe um:: vários outros meios que você:: pode utilizar numa aula de de língua sei lá cinema música em Espanhol;

A 60: também é interessante;

P: mais daí vocês falaram que a graça da literatura é que ela lida com linguagem né” e o cinema lida com isso também”

A60: é do cotidiano né”